

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN ALUMNOS
DOCENTES. EL CASO DE UNA ESCUELA NORMAL PÚBLICA DE NUEVO
LEÓN, MÉXICO**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ACENTUACIÓN EN
ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

MARICARMEN CANTÚ VALADEZ

MARZO DE 2019

DIRECTOR: DR. CÉSAR MORADO MACÍAS

CO-DIRECTORA: DRA. BELINDA ARTEAGA CASTILLO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ACTA DE APROBACION DE TESIS DE DOCTORADO

(De acuerdo al RGSP aprobado, el 12 de junio de 2012 Art. 105, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 126, 146 y 148)

Título de la tesis

“La construcción del pensamiento histórico en alumnos docentes. El caso de una escuela normal pública de Nuevo León, México”

Comité de evaluación de la tesis

Dr. Cesar Morado Macías
Director

Dra. Belinda Inés Rufina Arteaga Castillo
Co Directora

Dr. Benigno Benavides Martínez
Lector

Dr. José Luis Cavazos Zarazúa
Lector

Dr. Alberto Barrera Enderle
Lector

San Nicolás de los Garza, N.L., marzo del 2019

“ALERE FLAMMAM VERITATIS”



Dra. Irma María Flores Alanís
Subdirectora del Área de Estudios de Posgrado



DEDICATORIA

Con alegría y amor,

A Dios.

A Octavia.

A la Familia Cantú Valadez.

A la CONEHL.

AGRADECIMIENTOS

A la comunidad educativa de la Escuela Normal Ing. Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita por facilitar la realización de este proyecto académico.

A mis tutores:

Asesor: Dr. César Morado Macías y

Co-Asesora: Dra. Belinda Arteaga Castillo,

por sus palabras, empatía y apoyo en el proceso de desarrollo de este proyecto académico.

A las instituciones:

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología,

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León,

Secretaría de Educación en Nuevo León, y

Sección 21 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación,

por contar con espacios, medios y recursos para la formación de docentes en la investigación; imprescindibles, para el desarrollo de esta experiencia formativa y de aportación al campo educativo.

A Siddhartha, Miguel, Petra, Josefina, Oscar y Dulce por su acompañamiento.

RESUMEN

Un tema de política educativa de interés, ha sido la formación de profesores de educación básica. Diversos organismos internacionales han establecido un marco de políticas educativas internacionales, donde señalan a la formación inicial y continua docente como central para el logro de la calidad en los procesos educativos que se desarrollan en el aula. De ahí, que las instituciones dedicadas a la formación docente se les reconozca como espacio de estudio, análisis y discusión para las reformas educativas.

En México, la autoridad educativa federal tiene entre sus atribuciones la de determinar los planes y programas de estudio de educación normal (formación inicial docente) y determinar las políticas educativas para la formación continua de los docentes en servicio profesional. Esta responsabilidad que tiene el Estado, no es ajena a enfrentar los retos y demandas referidas a la formación inicial de docentes que plantean para México, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En este contexto, el presente estudio aporta información sobre aspectos seleccionados de la formación inicial docente de la licenciatura en educación primaria, plan de estudios 2012; específicamente, al perfil formativo relacionado con uno de los cursos de la línea curricular de Historia. El objetivo es contar con elementos para valorar el desarrollo de la construcción del pensamiento histórico en los alumnos docentes, a través de distintas fuentes: a) los documentos curriculares, b) los alumnos docentes y c) las evidencias de producción en el aula; en el marco de la propuesta de educación histórica del plan de estudios.

El proyecto parte de la premisa, de que las nociones que tienen los alumnos sobre cómo enseñar y aprender historia, el contexto de las escuelas normales, y las prácticas escolares que ocurren en el aula inciden en el desarrollo del pensamiento histórico de los futuros docentes. En conjunto, en lugar de favorecer a un descubrimiento de prácticas y recursos propios para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, se propician prácticas docentes con recursos didácticos genéricos evitando el uso de fuentes históricas y la aplicación de procesos para la indagación propios de la disciplina. Prácticas en las que difícilmente, el futuro docente reconoce la importancia de la lectura, análisis e interpretación a partir de fuentes históricas.

El estudio se realizó desde un enfoque mixto considerando un diseño mixto paralelo (CUANT + cual). A partir de una perspectiva cuantitativa se realizó un diagnóstico de las nociones de algunos conceptos relacionados con el pensamiento histórico, el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Desde una perspectiva cualitativa, se realizó una evaluación del currículum y análisis de evidencias escritas, producto de los alumnos en el aula. Los resultados de ambas perspectivas, se organizaron para identificar aspectos o prácticas que den cuenta de cómo se favorece la construcción del pensamiento histórico.

La población de estudio se ubicó en una escuela normal pública urbana, que se ha focalizado desde su fundación a la formación de profesores de primaria. La muestra se conformó por 144 alumnos de la licenciatura en educación primaria. En el perfil de estos estudiantes destaca que el 73% son mujeres, el 49% ingresó a sus estudios de licenciatura siendo menor de edad, el puntaje mínimo obtenido en la examen de ingreso IDCIEEN fue de 59 puntos y cuentan con porcentajes de acceso a recursos TIC, superiores a la media nacional y cercanos a los países OCDE.

Los resultados reflejan una distancia entre las intenciones formativas contenidas en el plan de estudios 2012 para la licenciatura en educación primaria y el diagnóstico realizado a los alumnos. Se identifican elementos tradicionales para la enseñanza de la historia y dispersión en los elementos semánticos para los conceptos: “historia”, “aprendizaje de la historia” y “recursos para aprender historia”. Los conceptos “fuentes”, “fuentes históricas”, “indagación” e “interpretación” están ausentes en las narrativas de los estudiantes.

El plan de estudios 2012 incorpora tendencias y señalamientos de organismos internacionales para la formación inicial docente; tales como, definición de un perfil de egreso y conformación de un plan de estudios basados en competencias, definición del perfil de ingreso, declaración de modalidades de trabajo, incorporación de la movilidad académica, etc. Específicamente para el caso de las competencias, en el plan de estudios 2012 de la licenciatura en educación primaria, se aprecia un conjunto extenso. Se encontró que en los programas de los diferentes cursos de la licenciatura se declaran competencias específicas adicionales a las competencias del perfil de egreso. Lo anterior, plantea una complejidad en la formación de los futuros docentes. Para el caso particular de la formación docente con respecto a contenidos relacionados con la historia y su didáctica, se infiere que un conjunto amplio de competencias en lugar de favorecer aspectos propios de la disciplina de historia, favorecen prácticas docentes con estrategias y recursos genéricos para la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de los hallazgos, se infiere que sí existe una influencia del contexto de la escuela normal, las prácticas escolares y las concepciones de cómo es el conocimiento histórico y su aprendizaje, para el desarrollo del pensamiento histórico basado en fuentes históricas y la aplicación de procesos para el análisis e indagación propios de la disciplina.

CONTENIDO

DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTOS	IV
RESUMEN	V
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Antecedentes: La educación normal	1
1.2 Problema de investigación	3
1.3 Justificación	6
1.4 Objetivos.....	7
1.4.1 Objetivos específicos.....	8
1.5 Supuesto	9
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO: APROXIMACIONES	11
2.1 Campo histórico: un espacio para el estudio del pasado	11
2.1.1 El historiador y su quehacer.....	13
2.2.1 Herramientas del historiador.....	14
2.1.2.1 Las Fuentes.....	14
2.1.2.2 El pensamiento crítico.....	17
2.1.2.3 Filosofía de la historia.....	18
2.1.2.4 La historiografía.....	19
2.2 La Historia en el currículum	20
2.2.1 ¿Cómo es que se consolidó la disciplina histórica en la modernidad?	21
2.2.2 Modelos curriculares para la enseñanza de la historia.....	25
2.2.2.1 Casos España y Canadá.....	25

2.2.2.2 Modelos prevalecientes en México.	27
2.3 Investigaciones en educación histórica.....	28
2.3.1 El pensamiento histórico: la comprensión de la historia desde una perspectiva de construcción: investigación histórica, uso de fuentes y procesos de indagación. ...	30
2.3.1.1 Otras investigaciones a nivel internacional: en la formación docente.	32
2.3.2 Hallazgos relevantes para México.....	33
2.3.2.1 A partir de los estados del conocimiento del COMIE.....	33
2.3.2.2 Otras investigaciones en la formación docente.....	34
2.4 Temas emergentes.....	36
2.4.1 Literacidad académica	36
2.4.2 Las TIC: un medio para acceder a los recursos.....	37
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO.....	40
3.1 Enfoque mixto	40
3.1.1 Enfoque cuantitativo.....	42
3.1.2 Enfoque cualitativo.....	42
3.2 Población y selección de la muestra.....	43
3.2.1 Características generales de los alumnos docentes.	44
3.3 Marco Contextual: algunos rasgos de la formación docente en escuelas normales ...	52
3.4 Diseño de la investigación: los procesos de los enfoques.....	58
3.4.1 Método 1: Enfoque Cuantitativo.	59
3.4.1.1 Objetivo.	59
3.4.1.2 Hipótesis general de trabajo.	59
3.4.1.3 Diseño de investigación (M1).	59
3.4.1.4 Técnica de recolección de datos.	61
3.4.1.5 Validez de contenido y confiabilidad del instrumento.....	65
3.4.1.6 Prueba Piloto.....	66
3.4.1.7 Confiabilidad del instrumento: consistencia interna.	66
3.4.1.8 Procedimiento de aplicación del cuestionario.....	68

3.4.1.8.1 Primera aplicación: Diagnóstico (O ₁).	68
3.4.1.8.2 Segunda aplicación: Cierre (O ₂).	69
3.4.1.9 Procedimiento para el análisis de los datos.	70
3.4.2 Método 2: Enfoque Cualitativo.	75
3.4.2.1 Objetivos.....	75
3.4.2.2 Supuesto.	75
3.4.2.3 Diseño de investigación (M2).	76
3.4.2.4 Evaluación documental curricular.	76
3.4.2.5 Análisis de contenido de los productos de los alumnos docentes.	78
3.5 Triangulación de los resultados.....	80
CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....	81
4.1 Conociendo el plan de estudios y la línea curricular de Historia	82
4.1.1 Modelo educativo del Plan 2012 para la formación docente en educación primaria.	83
4.1.1.1 Características generales del Plan de Estudios.	84
4.1.1.2 Perfil de ingreso.....	88
4.1.1.3 Perfil de egreso.	90
4.1.1.4 Las competencias desde el plan de estudios.	91
4.1.2 Las competencias desde la línea curricular de historia.....	94
4.1.3 La enseñanza y el aprendizaje en el modelo educativo del plan de estudios. ...	102
4.1.4 Reflexión cierre para la evaluación documental curricular.	108
4.2 Diagnóstico sobre las nociones de algunos conceptos relacionados con el pensamiento histórico, uso de fuentes, aprendizaje y enseñanza de la historia	108
4.2.1 Características generales de los alumnos docentes.	109
4.2.2 Historia: definición y utilidad.	110
4.2.2.1 ¿Qué es la Historia?	110
4.2.2.2 Gusto por la historia.....	115
4.2.2.3 Propósito de estudio.....	116
4.2.3 Enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela.....	118

4.2.3.1 Los fines académicos para la enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica.	118
4.2.3.2 Enseñanza de la historia en la escuela.	121
4.2.3.3 Aprendizaje de la historia.	127
4.2.4 Didáctica de la historia: recursos, estrategias y saberes relativos.	129
4.2.4.1 Recursos para aprender historia.	130
4.2.4.2 Estrategias para la enseñanza.	132
4.2.5 Herramientas del historiador en el aula.	133
4.2.5.1 Fuentes históricas.	134
4.2.5.2 Pensamiento histórico.	136
4.2.6 Competencias del plan de estudios.	140
4.2.7 A manera de cierre con respecto al Diagnóstico y la Hipótesis de trabajo.	142
4.3 Perfil de escritura académica del estudiante docente.	146
4.4 Una distancia entre las intenciones formativas y la formación de los alumnos docentes.	150
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	154
REFERENCIAS	161
Apéndice A. Perfil de egreso de la educación normal. Plan de estudios 2012 para la licenciatura en educación primaria.	172
Apéndice B. Convocatoria para el examen de selección. Ingreso a la licenciatura en educación primaria. Mayo 2014.	179
Apéndice C. Cuestionario sobre las nociones de conceptos de historia, uso de fuentes y enseñanza de la historia.	180
Apéndice D. Ítems adicionales al cuestionario diagnóstico para la aplicación de cierre. ..	195
Apéndice E. Resultados de las pruebas no paramétricas: Rangos de Wilcoxon (W^+) y Chi Cuadrada de Homogeneidad (χ^2).	196
Apéndice F. Ejemplo de construcción de la redes semántica usando <i>Excel</i>	203

Apéndice G. Triangulación de datos	204
Curriculum Vitae	205

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Referentes para la utilización de fuentes.</i>	15
Tabla 2. <i>Procesos de indagación usados por los historiadores.</i>	17
Tabla 3. <i>Paradigmas fundadores: características.</i>	20
Tabla 4. <i>Métodos para la enseñanza de la historia</i>	28
Tabla 5. <i>Clasificación propuesta por Laville para los estudios sobre didáctica de la historia</i>	29
Tabla 6. <i>Distribución de los estudiantes participantes por sexo y rango de edad.</i>	45
Tabla 7. <i>Clase social a la que consideran pertenecer.</i>	45
Tabla 8. <i>Equipamiento: TIC y acceso a publicaciones periódicas en casa.</i>	48
Tabla 9. <i>Porcentajes con respecto al acceso a computadora e Internet desde el hogar.</i>	49
Tabla 10. <i>Porcentajes de indicadores TIC.</i>	49
Tabla 11. <i>Frecuencias y porcentajes con respecto al grado de pertenencia a grupos sociales.</i>	50
Tabla 12. <i>Secciones del cuestionario y las variables de estudio.</i>	64
Tabla 13. <i>Indicador de Alfa de Cronbach para la fiabilidad del cuestionario.</i>	67
Tabla 14. <i>Esquema de evaluación curricular.</i>	78
Tabla 15. <i>Unidades de análisis y categorías del análisis de contenido.</i>	79
Tabla 16. <i>Análisis comparativo entre planes de estudio para la formación de maestros de educación primaria.</i>	85
Tabla 17. <i>Contraste del perfil de ingreso y criterios de evaluación del EXANI II Admisión.</i>	90
Tabla 18. <i>Tabla analítica del concepto competencia en el Plan de Estudios 2012.</i>	93
Tabla 19. <i>Competencias del perfil de egreso a las que contribuyen los cursos de la línea curricular de historia.</i>	96
Tabla 20. <i>Competencias específicas de los cursos de la línea curricular de historia.</i>	99
Tabla 21. <i>Relación de competencias específicas por Curso y Unidad de Aprendizaje.</i>	101

Tabla 22. <i>Porcentajes con respecto al concepto historia de los estudiantes en dos momentos.</i>	111
Tabla 23. <i>Gusto por la Historia.</i>	115
Tabla 24. <i>Propósito de estudio de la historia.</i>	117
Tabla 25. <i>Fines académicos para aprender historia en educación básica – Medias ponderadas.</i>	120
Tabla 26. <i>Importancia de las estrategias durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.</i>	124
Tabla 27. <i>Jerarquización de los saberes y/o competencias relativas a la Historia: fáciles y difíciles</i>	126
Tabla 28. <i>Actividades realizadas en el aula para el aprendizaje de la Historia-Conceptos de segundo orden.</i>	139
Tabla 29. <i>Número de ítems significativos con respecto a la existencia de diferencias significativas entre las respuestas del Diagnóstico y Cierre.</i>	146

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Gráfica de variables y categorías generales del proyecto.	10
<i>Figura 2.</i> Mapa del área metropolitana de Monterrey.	47
<i>Figura 3.</i> Protocolo de ingreso a las escuelas normales, Ciclo 2010-2011. Fuente: SES-SEP (2010). Elaboración propia.	54
<i>Figura 4.</i> Porcentajes de los indicadores de oferta educativa y eficiencia terminal. Fuente: INEE (2015). Elaboración propia.	55
<i>Figura 5.</i> Porcentaje de estudiantes de la licenciatura en educación primaria con respecto a la línea de bienestar mínimo (canasta alimentaria). Fuente: INEE (2015). Elaboración propia.	56
<i>Figura 6.</i> Procesos del diseño mixto en paralelo. Fuente: Hernández Sampieri et al. (2010).	58
<i>Figura 7.</i> Diagrama de Venn de la distribución de las competencias específicas de la línea curricular de historia. Fuente: Tabla 20. Elaboración propia.	97
<i>Figura 8.</i> Imágenes del espacio de la comunidad de historia en DGESPE. Fuente: Portal web DGESPE: www.dgespe.gob.mx Consulta: 01/Enero/2016.	107
<i>Figura 9.</i> Redes semánticas para el concepto <i>Historia</i> : diagnóstico y cierre. Conjuntos SAM. El valor FMG muestra la distancia semántica entre los conceptos con respecto al concepto de mayor peso semántico. Elaboración propia.	113
<i>Figura 10.</i> Redes semánticas para la frase <i>Enseñanza de la historia</i> : diagnóstico y cierre. Conjuntos SAM. El valor FMG muestra la distancia semántica entre los conceptos con respecto al concepto de mayor peso semántico. Elaboración propia.	122
<i>Figura 11.</i> Saberes y/o competencias generales o específicas relativas a la Historia – Grado de dificultad para enseñar.	125
<i>Figura 12.</i> Redes semánticas para la frase <i>Aprendizaje de la historia</i> : diagnóstico y cierre. Conjuntos SAM. El valor FMG muestra la distancia semántica entre los conceptos con respecto al concepto de mayor peso semántico. Elaboración propia.	128

<i>Figura 13.</i> Diagrama de Venn de los conjuntos SAM para Enseñanza de la historia y Aprendizaje de la historia. Elaboración propia.	129
<i>Figura 14.</i> Redes semánticas para la frase <i>Recursos para aprender historia</i> : diagnóstico y cierre. Conjuntos SAM. El valor FMG muestra la distancia semántica entre los conceptos con respecto al concepto de mayor peso semántico. Elaboración propia.	131
<i>Figura 15.</i> Redes semánticas para la frase <i>Estrategias de enseñanza para la historia</i> : diagnóstico y cierre. Conjuntos SAM. El valor FMG muestra la distancia semántica entre los conceptos con respecto al concepto de mayor peso semántico. Elaboración propia.	133
<i>Figura 16.</i> Grado de importancia del uso de fuentes históricas en el aula.....	134
<i>Figura 17.</i> Porcentajes de uso de fuentes históricas para el aprendizaje de la historia.	136
<i>Figura 18.</i> Redes semánticas para el concepto <i>Pensamiento histórico</i> : diagnóstico y cierre. Conjuntos SAM. El valor FMG muestra la distancia semántica entre los conceptos con respecto al concepto de mayor peso semántico. Elaboración propia.	137
<i>Figura 19.</i> Importancia de las competencias de la línea curricular de historia (LEP, Plan 2012).	141

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes: La educación normal

La formación docente en México, en su desarrollo histórico, ha sufrido cambios sustanciales teniendo entre los propósitos: la mejor preparación de los futuros docentes para atender las necesidades en educación básica y la calidad de la educación. Cada uno de estos cambios ha generado expectativas e incertidumbres en los actores del sector educativo. De acuerdo a la legislación vigente, la federación es la responsable de los planes y programas de estudio para la formación inicial docente para educación básica (preescolar, primaria y secundaria); estos cambios, en conjunto con las acciones que se emprenden, implican un reconocimiento circunstancias adversas que evidencian retos en la formación docente y en los espacios tradicionales donde sucede esta formación: las escuelas normales¹. Algunos de los retos constantes que ha tenido la formación docente es superar la conceptualización del docente como un profesional con preparación instrumental (Ducoing Watty, 2013) y “las

¹ Instituciones responsables de la impartición de los planes de estudio para la formación docente de educación básica. En 1984, por decreto presidencial, los estudios de educación normal en su nivel inicial son reconocidos de nivel superior (licenciatura). A partir de esa fecha, las escuelas normales son consideradas instituciones de educación superior, con tratamiento diferenciado con respecto a las universidades e instituto tecnológicos; situación que prevalece desde 1910.

escuelas normales como un espacio para homogenizar prácticas y discursos” (Figeroa Millán, 2000, p. 120).

Durante el gobierno de Felipe Calderón (2007-2012) se consideró plantear metas a largo plazo, tomando la visión de México en el 2030, “El México que queremos”; para algunos un proyecto privatizador de los sectores estratégicos. Uno de los temas que se abordaron para establecer un horizonte transformador, fue la educación. Indistintamente, si el proyecto o no, implicaba la privatización de algunos sectores. El ejercicio en sí, fue relevante, pues a partir del análisis y reflexión se identificaron algunos inhibidores para el logro educativo, así llamados en dicho documento. En la categoría de “Modelo educativo y procesos pedagógicos”, resaltan 1) formación deficiente de los maestros, 2) procesos pedagógicos inadecuados, 3) énfasis excesivo en la memorización, y 4) planes de estudio inapropiados (Gobierno Federal, 2007). Cuatro retos que a través de los años no se han podido superar, tres de ellos evidentemente relacionados con el docente.

Las escuelas normales parecen homogéneas al compartir un objetivo, un currículo centralizado y algunos retos en la formación docente. Sin embargo, a nivel nacional se muestran heterogéneas en otros aspectos, tales como: formas de contratación de los docentes, condiciones laborales, requisitos de ingreso de los aspirantes, cuotas de inscripción, servicios educativos, número de alumnos total por escuela, licenciaturas que ofertan, entre otros (SEP, 2003). Incluso existe una diversidad de escuelas normales de acuerdo a su origen y finalidad de atención: escuelas normales, normales experimentales,

centros regionales de educación normal, normales superiores, normales rurales, centros de actualización del magisterio y normales indígenas².

Considerando que la formación docente es un asunto de Estado y que los futuros docentes son esenciales para enfrentar los retos del sistema, desde hace algunos años en México se abrieron espacios para la discusión sobre la formación docente (Aguerrondo, 2003; DGN, 2003), entre los temas de interés son los trayectos formativos de los estudiantes docentes en la formación inicial (Czarny, 2003; Savín Casto, 2003). Desde el exterior, a partir de organismos internacionales se han establecido tendencias, pautas y valoraciones específicas para México (Moreno Anguas, 2013; Nieto de Pascual, 2009; OCDE, 2010a, 2010b). A partir de esta información ha sido posible tomar decisiones dirigidas a la mejora continua del plan de estudios de la formación inicial docente y la capacitación de los formadores de docentes.

1.2 Problema de investigación

La formación inicial docente en México es homogénea en cuanto la aplicación de los planes y programas de estudio (Art. 3o. Constitucional), sin embargo, las instituciones responsables de la aplicación de estos planes y programas son diversas en cuanto a sus orígenes históricos, organización interna, servicios educativos que ofrecen, número de alumnos que atienden, entre otros tantos aspectos. En un marco de diversidad resulta complejo valorar los logros de los planes y programas de estudio (Savín Casto, 2003).

² De acuerdo a la información de la DGESE, actualmente son 261 escuelas normales públicas.

En la Secretaría de Educación Pública, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) es responsable de regular y proponer las políticas educativas para las instituciones formadoras de docente; su misión es asegurar niveles de calidad y cobertura. Entre algunas de sus atribuciones tiene la DGESPE es la de propiciar el desarrollo de las instituciones formadora de docentes, programas de estudio para la formación de maestros, y mecanismos para asegurar la calidad de las instituciones y los programas de estudio.

En 2009, participé en un programa enfocado al fortalecimiento de los profesionales de la educación de las escuelas normales, donde se incorporaron investigadores y académicos internacionales focalizados en nuevas tendencias para la formación docentes y prácticas educativas innovadoras en el aula de educación básica. Este proyecto de la DGESPE basó su éxito en el acercamiento directo a los profesionales de la formación docente en servicio. Este proyecto contemplo la apertura de espacios para la integración de los profesionales, discusión de ideas, reflexión sobre las tendencias educativas y establecimiento de comunidades de profesionales con un interés común: la formación docente (DGESPE, 2009). A título personal, considero que ha sido una experiencia de éxito de formación entre pares.

Para el caso específico de Historia, el proyecto se desarrolló en un periodo de casi cinco años. El programa de desarrollo profesional para el personal docente de historia de las instituciones formadoras de docentes, se estructuró en dos ejes analíticos: a) Historia e Historia de la Educación y b) Educación Histórica. A partir de estos ejes, se desarrollaron dos proyectos en comunidad, la “Fundación de la Red de Archivos Históricos de la Educación Normal en México” y “¿Cómo se enseña la Historia a los niños mexicanos?”.

Esta manera de instrumental la capacitación del personal responsable de los cursos de historia a nivel nacional, permitió iniciar una comunidad de profesionales, fortalecer los procesos de investigación y recuperar el patrimonio histórico de las escuelas normales. Así mismo, a través del acercamiento con investigadores y académicos internacionales, se abordaron las tendencias en la formación en educación histórica. Una comunidad de profesionales de las escuelas normales que fue responsable de determinar competencias, contenidos, prácticas y recursos en la reformulación de los planes de estudio de educación normal del 2012.

A partir de evaluaciones a egresados de los planes de estudio de 1997, los señalamientos de los organismos internacionales y el análisis de las tendencias internacionales en la formación docente y prácticas educativas en el aula, se inicia un proceso de reforma curricular.

La Reforma Curricular a la Educación Normal (RCEN) (2012) puso al centro, el desarrollo de competencias y un enfoque centrado en el aprendizaje. La RCEN en contraste con la reforma de 1997, buscaba fortalecer la formación disciplinar en las áreas del conocimiento que se relacionan con la Educación Básica: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Educación Artística.

Para el área de Historia, la nueva propuesta curricular y de contenidos parte de un ejercicio no improvisado, de acercamiento, capacitación, investigación, discusión y reflexión entre los profesionales de la formación docente donde se pusieron a debate los elementos para esenciales para la formación inicial docente. Parte de las evidencias y productos de la comunidad de profesionales de historia están disponibles para consulta libre por Internet a través del portal de la DGESPE (<https://www.dgespe.sep.gob.mx/comunidades/historia>).

Esta propuesta formativa no puede estar ajena de procesos de evaluación. Es conveniente generar análisis de los elementos que intervienen en la formación de cultura y conciencia históricas, el desarrollo del pensamiento histórico y la forma en que construyen las representaciones sociales estos futuros docentes sobre la disciplina; especialmente durante su trayecto formativo en la escuela normal. Y no sólo generar un diagnóstico, sino ser propositivos, para establecer un mejor modelo para la enseñanza de la historia en las escuelas normales.

1.3 Justificación

La RCEN (2012) propone un fortalecimiento a las disciplinas impartidas en educación básica, que exista una vinculación de contenidos y formación de docentes con las necesidades de educación básica. Para el caso de las asignaturas relacionadas con Historia, se propone un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes docentes basado en el trabajo con fuentes. Este modelo se construye luego de un trabajo de tres años, desarrollado por un grupo de docentes normalistas de distintas entidades federativas coordinados por la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), grupo que se denominó como Comunidad Normalista para la Educación Histórica (CONEHI).

El modelo se enfoca en el desarrollo del pensamiento histórico, el cual se considera como un conjunto de habilidades y procesos complejos, las cuales permiten al individuo conocer, entender, comprender, analizar y reflexionar sobre situaciones sociales desde una perspectiva histórica (Carretero, 2007; Carretero y Castorina, 2010; Santisteban Fernández, 2006).

La importancia de esta propuesta de estudio para la comunidad normalista radica en dos puntos: 1) el conocimiento de los elementos que intervienen en las prácticas que se dan en el aula para la enseñanza y el aprendizaje de la historia en las escuelas normales considerando el Plan de Estudios 2012 y 2) la poca producción que existe con respecto a este tema en educación superior, con la intención de ir más allá de exponer una experiencia u opinión (Taboada, 2003).

1.4 Objetivos

La finalidad de este proyecto de investigación es la valoración parcial de los resultados de la aplicación de la propuesta de la Reforma Curricular a la Educación Normal 2012, particularmente, para el curso “Historia de la educación en México” --primer curso de los tres que componen la línea curricular de historia en la licenciatura de educación primaria--, en una escuela normal pública; en específico, los cambios que se producen en los alumnos sobre: 1) por qué estudiar Historia, 2) las nociones de algunos conceptos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la historia, y 3) recursos esenciales para la enseñanza y el aprendizaje de la historia desde la disciplina. En conjunto, con los datos obtenidos de estos elementos, se valorará el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de la generación 2014, considerando el marco teórico base: la aplicación de procesos de indagación y el uso de fuentes (Lomas, 1990; Seixas, 1993).

1.4.1 Objetivos específicos.

1. Explorar el estado de la cuestión con respecto los temas de educación histórica, pensamiento histórico y uso de fuentes históricas; desde las perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.
2. Realizar una evaluación documental del currículum, enfocando algunos aspectos relacionados con el modelo basado en competencias y centrado en el aprendizaje; así como el análisis de los programas analíticos de la línea curricular de historia (Historia de la educación en México, Educación histórica en el aula, y Educación histórica en diversos contextos) a partir de la información que proveen los documentos oficiales de la licenciatura en educación primaria (Plan 2012) con el propósito de conocer la propuesta educativa y elementos que se consideran, específicamente con respecto a los modelos de competencias y de educación histórica.
3. Realizar un diagnóstico sobre las nociones de algunos conceptos relacionados con el pensamiento histórico, uso de fuentes, aprendizaje y enseñanza de la historia en educación básica en los alumnos docentes de la licenciatura en educación primaria. Contrastando resultados de dos momentos: a) ingreso a la escuela normal y b) término del primer semestre; luego de desarrollar el curso Historia de la educación en México.
4. Analizar las evidencias escritas producidas por lo estudiantes tanto en el aula como extra-clase (ejemplo planes de clase, ensayos, proyectos, etc.) a lo largo del curso Historia de la educación en México (Plan 2012) con el fin de identificar rasgos asociados al modelo de educación histórica considerando como categorías iniciales:

fuentes históricas y procesos de indagación (conceptos de segundo orden: significancia histórica, evidencia, continuidad y cambio, causa y consecuencia, empatía y dimensión ética).

1.5 Supuesto

Se considera que en el contexto de las escuelas normales, sus docentes y las prácticas previas experimentadas por los estudiantes para el aprendizaje de la historia en educación básica influyen en los aprendizajes de los estudiantes, futuros docentes de educación primaria, para apropiarse de los nuevos conocimientos de esta ciencia y comprensión del concepto del pensamiento histórico reflejado en sus trabajos académicos para el curso “La historia de la educación en México” y en las narrativas y respuestas sobre las formas de enseñanza de la historia, uso de fuentes y aplicación de procesos de indagación de la disciplina.

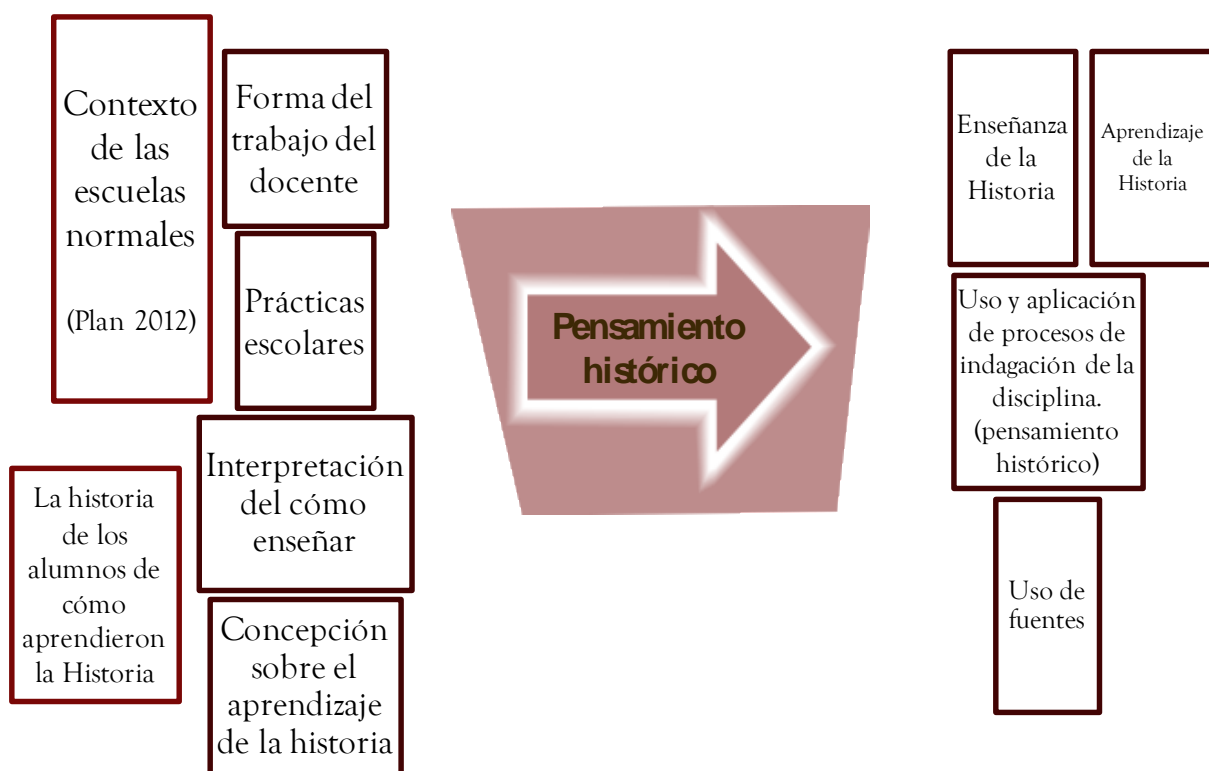


Figura 1. Gráfica de variables y categorías generales del proyecto.

Puede encontrarse que aunque los sujetos no hayan crecido en el mismo contexto y con realidades diferentes de formación, compartan elementos comunes a su construcción de las concepciones que los estudiantes normalistas tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO: APROXIMACIONES

En el ámbito de la educación, en México, la formación docente inicial y continua, ha sido tema de estudio y de reflexión de académicos y organismos internacionales. Especialmente, por el rol que juega el maestro, en el contexto para asegurar la calidad educativa y para propiciar condiciones para el aprendizaje en sus estudiantes (Bruns y Luque, 2014).

En este apartado se presentan aproximaciones teóricas del proyecto, las cuales están organizadas en temáticas que orienten sobre los aspectos y elementos relativos a la Historia como disciplina científica, visualicen el papel de la disciplina en la posmodernidad, el desarrollo de modelos curriculares para la enseñanza de la historia de Canadá y España, los modelos de formación prevalecientes en México y focalizando dos temas emergentes en la educación el uso de TIC y la literacidad académica.

2.1 Campo histórico: un espacio para el estudio del pasado

La Historia como disciplina científica, perteneciente al campo del saber social, cuenta con características particulares distintivas con respecto a otras disciplinas, como aquellas basadas en datos empíricos. La Historia como ciencia social, estudia y analiza

acontecimientos, hechos y procesos en el pasado que transforman, construyen y caracterizan sociedades.

En la Historia al igual que en otras ciencias, tales como las ciencias naturales, se parte de un problema, se formulan hipótesis, se recaban evidencias y se interpretan en el contexto de la situación problema, a fin de construir nuevos conocimiento. La dificultad para clarificar una problematización en esta área del conocimiento, es que el objeto de estudio se encuentra en el pasado. No se pueden recrear, como los experimentos en un laboratorio. Como tampoco se pueden hacer cálculos de variables, estimar dirección de cambio o determinar constantes cambios en la misma forma en que lo hacen otras ciencias.

Para estudiar los acontecimientos, los procesos, los personajes y los escenarios del pasado, se depende de las evidencias. Las evidencias para el estudio de la historia, a diferencia de las evidencias que pueda arrojar un experimento donde la recopilación de datos está limitado a un espacio físico temporal para otras áreas del conocimiento; en historia están supeditadas al registro y resguardo que realizan los individuos y/o sociedades. No todas son recolectadas en un mismo espacio físico temporal. Requiere de paciencia y sistematicidad de quién estudia Historia para localizar y estudiar las evidencias; las cuales puede ser escritas, orales, obras de arte de diferentes disciplinas artísticas, etc. Su estudio, en muchas ocasiones, se da fuera del contexto social, económico, político y cultural en que se generaron. Sin olvidar, que en muchas ocasiones, la información que se obtiene con respecto al acontecimiento, proceso, personaje y escenario de estudio es escasa e insuficiente.

En este escenario poco favorable para abordar el estudio de la historia, cabe preguntarse: ¿quién “hace historia”?, ¿para qué? y ¿cuáles son sus herramientas?

2.1.1 El historiador y su quehacer.

El historiador es la persona que a través de aplicar diversos procesos de operación, de indagación y de interpretación, estudia hechos, situaciones y fenómenos del pasado con el fin de generar conocimiento histórico. Matute (2010) considera que para este quehacer es fundamental: la documentación, los repertorios de fuentes y las compilaciones documentales; como también los aspectos teóricos filosóficos para realizar la interpretación de los hechos; para conformar o construir un discurso. Además, este quehacer va más allá de un encuentro con el documento; pues es sólo un indicio de lo que hay que conocer y sobre lo que hay que reflexionar al momento de hacer historia.

González y González (1998) evidencia una crisis del quehacer del historiador en México y con ello, parte de la cultura de la población,

Los historiadores que ahora escriben, con mayor seriedad, acerca del pasado en México se intercambian sus saberes a través de impresos y sobre todo en reuniones académicas, pero se mantienen por regla general ignorados e ignorantes del público que no escribe. (párr. 10).

Así también, evidencia una crisis de la historiografía, ante la dicotomía de hacer historia desde la seriedad y los modelos reconocidos en el ámbito de la ciencia y el aprovechar los recursos mediáticos que llegan a las masas. Sobre este punto, de la brecha existente entre la producción de estudios históricos y las masas, Sánchez Quintanar (2002) señala que la producción de éstos es “abrumadora”, sin embargo, no implica que estén dirigidos a las masas o que éstas la consuman. Finalmente, González y González (1998) señala que la historiografía mexicana continúa sin superar “la tarea individual de búsqueda

de hechos particulares, la actitud emotiva, el nacionalismo, el deseo de meter con calzador una moral patriótica, la vestidura de héroes” (párr. 12) (Sánchez Quintanar, 2002).

2.2.1 Herramientas del historiador.

Soto y Álvarez (1998) determinan cuatro herramientas del historiador: las fuentes, el pensamiento crítico, la filosofía de la historia y la historiografía.

2.1.2.1 Las Fuentes.

Una de las herramientas principales del historiador, sin lugar a dudas son las fuentes de las cuales se extrae y analiza la información; fuentes que responden a versiones o visiones particulares, por lo tanto parciales y sesgadas sobre acontecimientos específicos. Ejemplos de fuentes históricos pueden ser los testamentos, una nómina, informes estadísticos y hasta cartas personales (Soto y Álvarez, 1998).

Febvre reclama que las fuentes del historiador sean diversas para recuperar la historia en un ejercicio de interpretación de los mismos.

Hay que utilizar los textos, sin duda. *Pero todos los textos*. Y no solamente los documentos de archivo en favor de los cuales se ha creado un privilegio: el privilegio de extraer de ellos, [...] un nombre, un lugar, una fecha [...], todo el saber positivo, concluía, de un historiador despreocupado por lo real. También un poema, un cuadro, un drama son para nosotros documentos, testimonios de una historia viva y humana, saturados de pensamiento y de acción en potencia... [...]

Está claro que hay que utilizar los textos, pero no exclusivamente los textos. También los documentos, sea cual sea su naturaleza: los que hace tiempo que se utilizan y, principalmente, aquellos que proporcionan el feliz esfuerzo de las nuevas disciplinas como la estadística, como la demografía [...]; como la lingüística [...];

como la psicología [...]. Y tantas otras disciplinas. [...] porque la historia se edifica, sin exclusión, con todo lo que el ingenio de los hombres pueda inventar y combinar para suplir el silencio de los textos, los estragos del olvido....(Febvre, 1982, pp. 29-30).

Hurtado Galves (2009) enuncia tres aspectos fundamentales del uso de las fuentes en historia: fundamentación, demostración y verificación para la construcción del conocimiento histórico (Véase Tabla 1).

Tabla 1.

Referentes para la utilización de fuentes.

Aspectos	Implica	Refiere
Fundamentación	La base desde la que se construye el conocimiento histórico.	Es la fuente histórica de la que parte el investigador.
Demostración	El medio por el que se transita para construir el conocimiento histórico.	Es el trayecto que se sigue en la investigación para la interpretación de las fuentes consultadas: enfoques y posibilidades.
Verificación	El límite al historiador para evitar que éste elabore interpretaciones sin argumentos acerca del tema de investigación histórica.	Es dar a conocer, para poner a disposición de los lectores del trabajo, el lugar en donde se obtuvieron las fuentes consultadas

Elaboración propia.

El autor señala que independientemente de la corriente historiográfica que se aplique para presentar el análisis del estudio histórico, todas coinciden en el uso de fuentes.

La forma en que las seleccionan depende del enfoque que tengan del conocimiento histórico: los que saben que el conocimiento histórico se construye; y los que creen que el conocimiento histórico se reconstruye, trayéndolo del pasado por medio de las fuentes.

[...]

Las fuentes son las mismas, no cambian, pero la mirada del historiador no es la misma.

[...]

Es el historiador quien les da sentido y orden, volviéndolas necesarias. (Hurtado Galves, 2009, pp. párr. 8, 10 y 15)

El historiador, como un fiscal en un juicio, cuestiona las fuentes pues al ser hechas por el hombre en el momento que fueron generadas tuvieron una intencionalidad: su origen, contenido, etc.; requiriendo por parte del historiador diversas estrategias de lectura para una fuente de información (Seixas, 2011); por ejemplo un cuadro estadístico, un estudio clínico o una agenda telefónica. Seixas recomienda cinco aspectos para “interrogar” fuentes: 1) ¿qué es?; 2) autoría: la posición –social o política-- y el propósito del autor; 3) las fuentes revelan aspectos conscientes e inconscientes del autor: propósito, valores y cosmovisión; 4) contextualización de la fuente considerando los antecedentes históricos; y, 5) ¿la fuente revela o proporciona nueva evidencia acerca de su contexto histórico?

Durante el trabajo de construcción del conocimiento histórico, es inevitable clasificar las fuentes por su relevancia y significación histórica. De ahí que se hable de fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias generalmente pertenecen al mismo periodo histórico que se está investigando y las fuentes secundarias son resultados concretos de la utilización de fuentes primarias (Hurtado Galves, 2009). Seixas (2011) propone una clasificación para las fuentes de acuerdo a la tipo de información que proporcionan: *accounts* y *traces*. Las *accounts* tienen un nacimiento deliberado, pues tienen la intención de decir algo del periodo o del evento de estudio; éstas pueden ser primarias o secundarias. En contraste con las *traces* son huellas, restos o marcas del pasado; son documentos u artefactos abandonados que podrían dar pistas acerca de un evento o periodo.

2.1.2.2 *El pensamiento crítico.*

Las fuentes por ser recurso elemental para la construcción del conocimiento histórico son sujetas a ser cuestionadas para establecer su autenticidad y legitimidad. Ejercicio necesario y obligado para quienes investigan y generan el conocimiento histórico. A partir de la información de las fuentes histórica se elabora una construcción descriptiva y/o explicativa del hecho o suceso dentro de un marco y contexto interpretativo. Para otros autores, el pensamiento crítico con procesos de indagación propios de los historiadores implica pensar históricamente. Para Sánchez Quintanar (2002) el pensamiento crítico que debe poseer el historiador, es visto como categorías para el análisis histórico: delimitación temporal, espacialidad, ubicación espacial, recursos auxiliares y sujetos de la historia.

En las nuevas tendencias para la enseñanza de la historia, se propone que los estudiantes de educación básica apliquen procesos de indagación similares a los historiadores. En la Tabla 2 se ilustran los procesos que consideran Lomas (1990) en Estados Unidos y Seixas y Peck (2004) en Canadá son aplicados por los historiadores y que pueden ser usados en educación básica.

Tabla 2.

Procesos de indagación usados por los historiadores.

Procesos de indagación	
Estados Unidos: Tim Lomas	Canadá: Peter Seixas
1. causa y consecuencia, 2. conceptos temporales (cambio, continuidad, progresión y regresión), 3. evidencia, 4. significancia, y 5. similitudes y diferencias.	1. significación histórica 2. evidencia 3. continuidad y cambio 4. causa y consecuencia 5. perspectiva histórica 6. dimensión moral

Elaboración propia.

Para Seixas el ejercicio de estos procesos en educación básica permite o facilita el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos y en consecuencia adquirir competencias para una alfabetización histórica. Sin embargo, señala que el trabajo con estos procesos no debe tomarse como la última palabra sobre el pensamiento histórico (Seixas, 2011). Esto para marcar una diferencia entre los problemas para la enseñanza y/o aprendizaje de la historia y la investigación histórica realizada por los historiadores.

Es menester reiterar que los problemas que presenta la enseñanza de la historia no son los mismos que plantea la investigación, ni pueden ser abordados de la misma manera, si bien tienen el mismo origen: el acontecer histórico y su explicación (Sánchez Quintanar, 2002, p. 67).

2.1.2.3 Filosofía de la historia.

Es la orientación teórica del planteamiento de filosofía de la historia; por medio de ésta el historiador otorga una posibilidad de acercamiento a la verdad o realidad de acuerdo al manejo de las fuentes. El historiador al confrontar el contenido de un documento o de un testimonio con otras fuentes busca contar con más elementos informativos que le permitan describir, explicar e interpretar el rumbo y la lógica de los acontecimientos para un hecho o suceso histórico cuyo desenlace ya conoce. La filosofía de la historia permite abordar los fines de los procesos históricos: de dónde vienen y hacia dónde van las sociedades (Soto y Álvarez, 1998) desde distintas perspectivas teóricas, por ejemplo: el positivismo, el historicismo, el marxismo, la escuela de los Annales, entre otras. Perspectivas históricas que plantean una comprensión de la realidad o presentan tendencias generales de los procesos o sucesos de estudio.

2.1.2.4 La historiografía.

La historiografía aborda aspectos centrales sobre cómo se construye la historia. Tales como: la validez científica con respecto a la construcción del conocimiento histórico, la objetividad para el estudio y desarrollo de los conceptos históricos, el papel de la teoría para la construcción del objeto de estudio, las formas de abordar el objeto de estudio a partir de la lectura de fuentes primarias, etc. Se puede decir que la historiografía son los lentes que usará el historiador, a través de los cuales estudia, describe, analiza e interpreta los acontecimientos, procesos y escenarios del desarrollo de las sociedades y la humanidad; desde una dimensión o perspectiva científica. Arteaga Castillo (1999) identifica corrientes historiográficas que considera como paradigmas fundadores: 1) el positivismo, 2) el materialismo histórico y 3) el historicismo (Véase Tabla 3).

Estas no son las únicas corrientes historiográficas. En los años 20's del pasado siglo, nace la escuela de los Annales donde se recupera la experiencia colectiva --nociones, saberes, prácticas y representaciones—y, se exploran otros ámbitos para la reflexión histórica como lo económico, lo político y lo social. Así también, una reflexión desde otras perspectivas de la ciencia: psicología, antropología, lingüística, sociología y geografía. Para algunos, los Annales es una mezcla de varias disciplinas, que favorece la falta de posicionamiento metodológico claro.

O bien, la propuesta de hacer Microhistoria de González González (1997) donde se da importancia a la historia de la vida cotidiana: lo que experimentan día a día las personas. Propuesta que presenta un camino alternativo para la historia, en contraste con la historia oficial narrada desde el poder. En ambas corrientes, se exige que el historiador se plantee interrogantes y se inserte en una problemática. La idea es construir o interpretar la historia

con base a categorías de análisis más diversas, a fin de comprender al ser humano y su desarrollo como sujeto social, político y cultural a través de sus vínculos entre el pasado y su presente.

Tabla 3.

Paradigmas fundadores: características.

Corrientes historiográficas		
Positivismo	Materialismo histórico	Historicismo
<p>Historia-documento</p> <p>El problema de la objetividad y la verdad. Lucha contra el dogma religioso y empirismo.</p> <p>El empleo de las fuentes. (Dar cuentas de los hechos).</p> <p>Una historia para el poder y desde el poder.</p> <p>Los sujetos históricos: reyes, presidentes y funcionarios. Los eventos históricos: guerras, periodos de gobierno y eventos de inflexión.</p> <p>Se propone encontrar leyes generales reguladoras del devenir social (Thomas Burkle).</p> <p>La crónica y la interpretación no tienen cabida en esta corriente.</p>	<p>Historia-hechos</p> <p>El problema de la objetividad-subjetividad y verdad y validez.</p> <p>El papel de la ideología.</p> <p>Existencia del individuo y la estructura social. El rol del Estado.</p> <p>Expone el desarrollo de los hombres como sujetos históricos capaces de transformar su realidad.</p>	<p>Historia-vida</p> <p>La subjetividad: El historiador como factor clave para la construcción histórica y su interpretación.</p> <p>El problema de las fuentes.</p> <p>Verdad y validez de la historia: ¿quién escribe la historia?</p> <p>Historia que implica los valores, las ideas, la cultura, el lenguaje y las pasiones; especialmente el rol de éstos en los procesos históricos.</p> <p>Permite la existencia de paradojas, dudas y contradicciones: No se puede resolver en totalidad todas las incógnitas y dar certeza a las tramas de los sucesos en totalidad.</p> <p>Ciencia vs. Narración.</p>

* Fuente: Arteaga Castillo (1999). "Los caminos de Clío. Perspectivas y debates de la historiografía contemporánea".

2.2 La Historia en el currículum

El estudio de la historia es términos algunos historiadores y académicos es un diálogo que surge en el sujeto historiador a partir del estudio de los hechos en marco ideológico, un diálogo vivo entre el presente y el pasado. Desde la formación en educación, ¿cómo es el estudio de la historia en los tiempos actuales de las sociedades posmodernas?

2.2.1 ¿Cómo es que se consolidó la disciplina histórica en la modernidad?

Durante la vigencia del pensamiento moderno, había quedado superada la idea de que Dios escribía la historia del mundo, ahora, era el hombre el autor de la historia quien guiado por la razón se convertía en arquitecto de su destino.

La meta ya no era entonces la entrada al cielo, el hombre estaba condenado a una mera terrenalidad a la que había que buscarle un sentido al devenir del hombre y éste quedó claro con el racionalismo de los iluministas franceses.

Las historiadoras norteamericanas Joyce Appleby, Lynn Hunt y Margaret Jacob denominan irónicamente a este momento el “modelo heroico de la ciencia” cuando en su forma pura, elegante y simple resumida en leyes, la ciencia natural, con su método experimental, encarnó la verdad humana del siglo XVIII. “La receta que la Ilustración legó al mundo occidental fue imitar la mecánica, seguir su metodología y buscar leyes para todo, desde la biología hasta el arte de gobernar” (Appleby, Hunt y Jacob, 1998, p. 27).

Dentro de ese horizonte del modelo heroico de la ciencia, la historia tenía un sentido, iba del retroceso al progreso de manera lineal, en un mundo regido por la razón, así, el curso de la humanidad, inspirado por el romanticismo de Herder e idealismo de Hegel, debía configurar la nación y la tarea del historiador era escribir la gesta de los arquitectos de la nación.

La modernidad tenía que terrenalizar lo divino y cambió la categoría de tiempo, vital para la emergente disciplina histórica,

[el tiempo histórico] dejó de ser neutral o estar vacío. En la perspectiva moderna era lineal, no circular, secular y no religioso, universal más que particular de una época, nación o fe. Más

importante aún: poseía una dirección, vale decir que en cierta forma era acumulativo. Reproducía en la crónica humana el tiempo universal y uniforme que los científicos percibían en la historia natural (Appleby et al., 1998, pp. 61-62)

En paralelo a este concepto venía engrapada una visión de progreso, textualmente citan las autoras,

Quienes apoyaban la nueva noción de tiempo lo hacían convencidos de inaugurar una época cuyos logros, en términos de progreso, habrían de sobrepasar todo lo anterior. Progreso y modernidad caminaron de la mano entonces [...] Emancipados de la tradición, los hombres ya no estaban condenados a repetir los errores pasados: el análisis de la experiencia humana permitía crear un futuro mejor (Appleby et al., 1998, p. 62).

Es entonces cuando las universidades europeas siendo consecuentes con esta visión de la historia empezaron a formar historiadores mediante métodos uniformes, laicos y científicos. “Nuevas pedagogías de investigación avalaron la interpretación de los hechos y el examen riguroso de documentos permitió distinguir entre verdad y leyenda: en adelante, la historia dependería de la búsqueda de realidades concretas en archivos y fuentes originales” (Appleby et al., 1998, pp. 62-63).

La búsqueda de la verdad histórica en los archivos es una práctica que continúa vigente hasta hoy, aunque ha cambiado mucho la forma en que los historiadores interpretan los documentos de archivo. Como la investigación en archivos históricos forma parte del plan de estudios 2012 (Arteaga Castillo, 2010; SEP, 2013c).

Ahora con una metodología donde el archivo y el documento históricos forman parte de una metodología para el estudio de la historia, emergió una de las primeras tareas del historiador justo cuando en el siglo XIX las naciones europeas empezaron a descubrirse a sí

mismas. Esta historia de las naciones se consagró en la doctrina historicista de Hegel, para este filósofo alemán la historia revelaba la verdad que las naciones portaban. Textualmente señaló: “La historia [...] ha sido el decurso racional necesario del Espíritu, cuya naturaleza siempre única y uniforme, despliega su rasgo singular en los fenómenos de la existencia del mundo” (Hegel en Appleby et al., 1998, p. 70).

Este filósofo alemán fue ávidamente leído en las universidades europeas quienes le compraron la idea de que la verdad filosófica residía en la historia y especialmente en el esfuerzo de las naciones por definirse a sí mismas. Para Hegel, el tiempo “era la envoltura del pensamiento: la verdad nadaba en el flujo inevitable de la historia. El progreso, decía, depende de reconocer y seguir su corriente” (Appleby et al., 1998, p. 71).

Asomándose sobre los hombros de Hegel, otro filósofo alemán, siguiendo a Darwin en el sentido de que había leyes en la naturaleza, se atrevió a postular que también las había en el ámbito de lo social y que éstas tenían que ver con el modo de producción de bienes. Para Marx la transformación de un modo de producción a otro propulsaba la historia. El filósofo alemán “postuló que las fuerzas materiales que se expresaban en la lucha de clases entre propietarios y desposeídos eran el motor del cambio histórico, es decir, el equivalente del principio darwiniano de la selección natural” (Appleby et al., 1998, p. 74). Con Marx el sueño moderno de conocer las leyes del desarrollo social alcanza su máximo esplendor. Como diría luego irónicamente un investigador, el futuro ya no era problema, las leyes científicas decían que el futuro de la humanidad era el comunismo, el problema era cómo explicar el pasado para que todo desembocara en el comunismo.

A pesar del éxito del modelo heroico de la ciencia en las universidades del siglo XIX y XX, donde en buena parte siguieron la idea de Ranke, es decir que la historia era la

historia de los hechos, y de que estos estaban en los documentos, es decir en los archivos, con lo que la idea del historiador era ir a las cajas del archivo y descongelar el tiempo contenido ahí y proveído de guantes para no contaminarse, reconstruir los hechos tal y como habían sucedido, garantizando la objetividad en la narración de lo acontecido.

Todo hubiera seguido así con un final feliz para el modelo heroico de la ciencia, hasta que desde mediados del siglo XX se inició una crítica fuerte a esta concepción positivista y luego estructuralista de la ciencia. Aunque la crítica se originó de varios frentes, la más dura fue la que provino del llamado giro lingüístico, que estableció que el discurso histórico y el discurso de ficción tenían la misma lógica: contar un origen, una trama y un desenlace. Que los documentos de archivo no eran descripción objetiva de hechos sino solo versiones interesadas de determinados acontecimientos.

Fue Hyden White a través de su libro *Metahistoria*, el que puso las banderillas más dolorosas para un toro epistemológico, que no hallaba como justificar la caída del marxismo en Europa del este y el incumplimiento de sus profecías en torno a las leyes de la historia (White, 1992). Con estas críticas a la concepción moderna de la historia, que solo ofrecía relatos, narraciones, versiones sobre una realidad que estaba mediada por el lenguaje y a la que el hombre no podía acceder en forma directa, hubo un momento de desconcierto en las universidades en torno a la solidez de la disciplina histórica a la que se empezó a dejar de llamar ciencia. No solo no había leyes de la historia, sino que las naciones que los historiadores habían apuntalado, empezaban a hacer agua ante los reclamos de las minorías étnicas, lingüísticas, etc. Resultaba que los tzotziles eran anteriores a México, los catalanes a España, los mapuches a la Argentina, dueños originarios del territorio acaparado por una élite liberal y blanca que los había pretendido civilizar.

La historia entonces tuvo que reconocer el peso de la multiculturalidad y la incertidumbre el cuanto el futuro histórico. Y ahora. ¿Qué historia se le iba a contar a los niños? Hasta los mitos más importantes que había forjado la nación como en el caso de los niños héroes fueron cuestionados. Además de que su heroicidad no podía probarse con documentos. ¿Para que servía el mito de los niños héroes cuando México pretendía ser el aliado comercial más importante de los Estados Unidos?

Las historias nacionales eran ahora incompatibles con el ideal de un mundo global e interconectado.

Como parte de las reacciones contra ese radical relativismo epistemológico, ha surgido una historia conceptual que si bien critica las fuentes, mantiene la fe en la disciplina histórica para explicar el pasado con relativa objetividad. Es el caso de Seixas, Wineburg y otros académicos.

2.2.2 Modelos curriculares para la enseñanza de la historia.

2.2.2.1 Casos España y Canadá.

En diversos países, al igual que en México, han surgido debates (académicos y políticos) sobre cuáles son los propósitos, contenidos y enfoques en la educación histórica.

El español Joan Pagès (1994), de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha distinguido tres currículums de historia: el técnico, el práctico y el crítico; estableciendo cuatro características para establecer las diferencias: finalidad reproductora, conocimiento, enseñanza, aprendizaje; resultado de una evolución en las formación de los profesores y los planes y programas de estudio establecidos. En el currículum técnico, basado en la transmisión de conocimientos y valores hegemónicos, en donde la memorización se favorece

en los estudiantes, el maestro cuenta con cierta preparación cultural y técnica de saberes científicos y métodos didácticos, herramientas para que tome decisiones sobre cómo enseñar. El currículum práctico recupera los principios de la nueva escuela, donde a través de la práctica el currículum adquiere sentido; ya que se enfoca en los problemas sociales reales del contexto de los estudiantes a través de los cuales se accede al pasado a la luz de sus intereses; centrándose en el alumno y su vida. En contraste con el anterior currículum, ya no se centra en la formación de una conciencia cívica-patriota y tampoco integra los conocimientos disciplinares tal como se conciben en la universidad; por lo que el maestro se ubica en su propia práctica de la enseñanza y en el trabajo cooperativo entre colegas. Finalmente, el currículum crítico enfatiza la importancia de aplicar las aportaciones disciplinares como soporte para la construcción de conocimientos y análisis de los problemas sociales; basándose en los principios del constructivismo y del pensamiento crítico.

Ken Osborne (2006) en Canadá, identifica tres concepciones sobre las formas de educación histórica: 1) la transmisión de la narrativa de la construcción de nación, 2) el análisis de problemas contemporáneos en un contexto histórico, y 3) la educación histórica “como el proceso mediante el cual los estudiantes llegan a entender la historia como una forma de indagación disciplinada y con ello aprender a pensar históricamente” (Peck y Seixas, 2008, p. 1017). Entendiendo que un currículum favorece ciertos aspectos a enseñar: formas e ideas, observamos que tanto en España como en Canadá, el desarrollo de la educación histórica ha sido similar.

Osborne (2006) está a favor de que la enseñanza de la historia sea un proceso de construcción dentro y fuera del aula, donde se estimule a los alumnos por el interés en el

pasado a través de procesos de indagación propios de la disciplina; para que los estudiantes conformen el retrato histórico a partir de los individuos con el fin de que descubran la naturaleza del país en el que viven. Pagès a favor de una enseñanza donde se recuperen la didáctica de la disciplina, enfatiza más la práctica del docente donde se incorporen las siguientes características: 1) el conocimiento no sea único y absoluto, 2) aprecio y valor al diálogo y la crítica, 3) se reconozca que las condiciones humanas no son producto de una secuencia lógica, 4) se incorpore la experiencia personal y social de los estudiantes, y 5) que los contenidos no sólo sean legítimos a través de las definiciones de los profesionales.

2.2.2.2 Modelos prevaletientes en México.

Arteaga Castillo (2006) resalta cuatro métodos para la enseñanza de la historia: catequista, ejemplarizante, de los acontecimientos, de los Estados nacionales y de la corriente historicista (Véase Tabla 4).

Algunos rasgos que resalta Arteaga Castillo (2006), se observan en las guías metodológicas de Enrique Rébsamen y Ramón Manterola o de los libros de texto de Justo Sierra a principios del siglo pasado. Intelectuales que aspiraban a otorgar una misma formación a todos los niños mexicanos con valores e ideales.

La metodología para enseñar historia variaba y se organizaba de diferente manera a la antecedente: según las ideas pedagógicas vigentes, [para] primero debía introducirse a los niños en la historia a través de la vida de grandes personajes; para el segundo año, el maestro debía hacer “relatos y conversaciones familiares sobre los personajes más notables” de toda la historia de México, [...] El quinto año debía ampliar lo visto en años anteriores con insistencia en “los hechos que han cambiado la faz de nuestro país” (Sánchez Quintanar, 2002, p. 145).

Tabla 4.

Métodos para la enseñanza de la historia

Método	Definición
Catequístico	“..basado en la formulación de preguntas y respuestas unívocas, lineales e incontrovertibles que supuestamente conducían al aprendizaje de los contenidos tópicos comprendidos” (p. 341).
Historia ejemplarizante o modélica	“..parte del supuesto de que su enseñanza serviría como ejemplo de las nuevas generaciones.” (p. 341). En ella se ilustra pasajes de la vida nacional en donde los héroes y personajes evidencian una serie de valores o conductas deseables en todo mexicano. Héroes que trazaron el “buen camino” para poner a salvo el honor de la patria.
Historia de los acontecimientos	“.. fundada en el dato como referente absoluto y positivo de los hechos históricos; éstos son siempre los grandes hechos, es decir, los que tienen que ver con las batallas, la biografía de los héroes, caudillos y gobernantes
Historia de los Estados nacionales	“.. presupone la existencia de una lengua única, una sola procedencia étnica, una ley y un gobierno para todos, negando y ocultando la diversidad que pese a todo prevaleció hasta nuestros días” (p. 342).
Corriente historicista	Pone “en el centro de su propuesta una vigorosa narrativa, rica en metáforas y alegorías pero poco distanciada de expresiones literarias como la novela, el cuento y, sobre todo, la fábula por su intención moralizante” (p. 342).

Elaboración propia.

2.3 Investigaciones en educación histórica

Los estudios con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la historia son diversos. Esta diversidad obedece al objeto concreto de estudio, en las condiciones o contexto en que se estudia a los sujetos participantes, los recursos didácticos que se emplean, y/o de acuerdo a la perspectiva, desde los docentes o de los alumnos.

Henríquez y Pagés (2004) realizan un ejercicio no exhaustivo para analizar el estado de la investigación en didáctica de la historia en los mundos anglosajón y de habla francesa. Para el mundo anglosajón identifican tres ámbitos de trabajo: 1) las investigaciones sobre la enseñanza y el profesor, 2) las investigaciones sobre buenas prácticas, y 3) las investigaciones sobre los conocimientos históricos de los alumnos. Los autores comentan

que para el mundo de habla francesa ha sido más difícil recuperar los estudios para el análisis, por lo que retoman de Laville (2001) (en Henríquez y Pagés, 2004) la agrupación que hace de las investigaciones empíricas en didáctica de la historia: 1) el aprendizaje histórico de los alumnos y 2) la función social de la enseñanza de la historia. En la Tabla 5, se aprecia la sugerencia de clasificación de Laville.

Tabla 5.

Clasificación propuesta por Laville para los estudios sobre didáctica de la historia

Ámbitos de clasificación	
El aprendizaje histórico de los alumnos	La función social de la enseñanza de la historia
a) Investigación realizada en el proceso. b) Investigación centrada en el producto. c) Investigación sobre las representaciones.	a) Análisis de programas y manuales. b) Investigación sobre la conciencia histórica.

Elaboración propia.

Plá (2005) realiza un ejercicio semejante recuperando un análisis de los estudios empíricos realizados para la enseñanza y/o aprendizaje de la historia, rescatando estudios realizados en América Latina. En su análisis destaca la poca producción con respecto a estudios con diseño etnográfico o donde se incluyan aspectos socioculturales: étnicos, raciales, diferencia de clase y/o familiares.

A continuación se presentan algunas ideas sobre el pensamiento histórico desde los estudios realizados.

2.3.1 El pensamiento histórico: la comprensión de la historia desde una perspectiva de construcción: investigación histórica, uso de fuentes y procesos de indagación.

Los trabajos de investigación sobre educación histórica de Sam Wineburg en Estados Unidos y Peter Seixas en Canadá han demostrado resultados favorables para el desarrollo del pensamiento histórico considerando que es un proceso de construcción, el uso de fuentes primarias (Reisman y Wineburg, 2008; Wineburg, 1999) y la existencia de procesos de indagación propios de la disciplina usados por los mismos historiadores, denominados por Lomas (1990) como conceptos llave o como procesos de segundo orden por Seixas y Peck (2004).

El español Mario Carretero en su estancia en Argentina, ha desarrollado trabajos sobre el desarrollo del pensamiento histórico retomando las ideas de Wineburg. Carretero define el pensamiento histórico como un conjunto de habilidades y procesos complejos, los cuales permiten al individuo conocer, entender, comprender, analizar y reflexionar sobre situaciones sociales desde una perspectiva histórica (Carretero, 2007; Carretero y Castorina, 2010). En el desarrollo del pensamiento histórico, el docente tiene un rol relevante ya que no se produce en forma natural y en automático. Carretero señala que el pensamiento histórico “no es una adquisición que se produce como resultado del desarrollo natural” (Kriger y Carretero, 2010, p. 58), como tampoco es algo que surge de forma automática pues comprender el significado del pasado implica cambiar estructuras mentales (Wineburg, 1999).

Wineburg en sus trabajos con estudiantes de secundaria observa que en la experiencia de vivir la construcción del conocimiento histórico, los estudiantes experimentan una

constante tensión entre lo familiar y lo extraño, especialmente, entre los sentimientos próximos y los sentimientos de distancia de las personas que se busca comprender. Para él, esta tensión y el logro de “navegar” por este terreno irregular entre los polos de lo familiar y la distancia con el pasado posibilitan el desarrollo del pensamiento histórico.

En concordancia con estos autores. Rostan (2002) señala que el trabajo con fuentes históricas en el aula, permite recrear el trabajo del historiador y a un mejor entendimiento del cómo se construye el conocimiento histórico. Valle (2011) demuestra que el trabajo con fuentes propicia el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente, cuando se usan para contrastar visiones diversas de un mismo tema, pues los estudiantes emplea la información contenida en ellas para elaborar argumentos y contar una mejor comprensión del contenido histórico.

Con respecto al pensamiento histórico y su desarrollo, en México, Plá (2005) ha realizado un trabajo de investigación sobre la función de la escritura de la historia en el pensar históricamente considerando ésta como un medio posible para transitar entre el presente y el pasado. Pensar históricamente es “la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística en particular” (Plá, 2005, p. 16). El autor también aclara que pensar históricamente no es un proceso estructurado que se desarrolla en fases en forma progresiva, sino que es un proceso de desarrollo desorganizado que es determinado por las estrategias en prácticas específicas.

Otras investigaciones que abordan como objeto de estudio el pensamiento histórico y su aprendizaje han sido discutidas por académicos como Pagès Blanch (2009), Barton Keith (2010), y Seixas (2012).

2.3.1.1 Otras investigaciones a nivel internacional: en la formación docente.

Santisteban Fernández (2007) realizó en España un estudio cualitativo bajo el diseño de estudio de casos, indagando en alumnos docentes, las representaciones de su práctica y el cómo enseñan el tiempo histórico. Considerando que el tiempo histórico es un concepto esencial en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Los resultados evidenciaron una problemática generalizada en la realización de sus secuencias didácticas para estructurar propuestas para la enseñanza del tiempo histórico, por lo que tienden a centrarse en conocimientos de hechos que dominan para estructurar alrededor de éstos los contenidos. Los diferentes significados del concepto de tiempo sólo aparecen de manera anecdótica. La conexión entre el pasado, el presente y el futuro a través del proceso de continuidad y cambio sólo se observó bien tratados en dos estudiantes (2/9) mientras que el resto lo hacía de forma poco satisfactoria y/o de manera muy rápida. Finalmente, los estudiantes no cuentan con elementos para analizar su propia práctica docente desde los elementos básicos para aplicar procesos de indagación y apropiación del conocimiento histórico.

Montanares Vargas y Llancavil Llancavil (2016) es un estudio interesante pues se focaliza en la formación inicial docente, en específico al uso de fuentes históricas en sus producciones y planeaciones de los estudiantes. Las actividades con fuentes se analizaron a partir de cuatro categorías de análisis relacionadas con el uso de fuentes históricas: selección de fuentes, tratamiento de la fuente histórica en el diseño, manifestaciones del pensamiento histórico y comprensión de la actividad. Los autores concluyen que es fundamental que en la formación inicial docente, los estudiantes cuenten con experiencias de acercamiento y trabajo con fuentes históricas, pues propicia un entendimiento de las habilidades que el

historiador pone en juego para el desarrollo del pensamiento histórico; especialmente, en un ambiente formativo carente de nuevos enfoques para la enseñanza de la historia.

2.3.2 Hallazgos relevantes para México.

2.3.2.1 A partir de los estados del conocimiento del COMIE.

A partir del análisis que Taboada (2003) realizó considerando la producción en México (1993-2002) sobre las investigaciones relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales, se establece un ámbito de poco interés para una comunidad de profesionistas e investigadores, predominando 1) trabajos basados en experiencias docentes y opiniones, y 2) trabajos enfocados en niveles de educación básica. Estos trabajos evidencian una forma tradicional de enseñanza donde se privilegia la memorización de datos y fechas sobre procesos históricos. Es probable, que las prácticas en la enseñanza de la historia observadas en el nivel de educación básica sean similares a las que se presentan en niveles superiores.

Los trabajos contenidos en el estado de conocimiento (1993-2002) de la educación histórica enuncian diversos retos, siendo estos tres los que predominan: 1) la necesidad de superar la concepción de historia única y verdadera por parte de los docentes, donde el cuestionamiento y la duda son inadmisibles (Sánchez Quintanar, 2001); 2) la existencia de una brecha entre los avances científicos y la práctica cotidiana persistiendo como formas de enseñanza la memorización de fechas y datos (Florescano, 2000; Lerner, 1998; López 1996; Salazar, 1999; Sánchez Quintanar, 2001); y 3 la falta de comprensión, conocimiento y/o necesidad para aplicar estrategias específicas y propias de la disciplina (Elizalde, 2001; López 1996; Sánchez Quintanar, 2001).

Entre las áreas de oportunidad, encontramos como sugerencias: 1) la incorporación de documentos históricos (López 1996); y 2) la preparación de los docentes para recuperar los elementos propios de la disciplina (Florescano, 2000; López 1996; Sánchez Quintanar, 2001). Aspectos que ya se consideran en la nueva tendencia para la educación histórica en Canadá, España y Estados Unidos, enfocadas al desarrollo del pensamiento histórico.

2.3.2.2 Otras investigaciones en la formación docente.

Arteaga Castillo y Camargo (2012) realizaron un estudio tipo encuesta sobre cómo se aprende y estudia Historia en las escuelas normales con una muestra de 65 normales públicas en México; estos autores tomaron como base dos estudios. El primero realizado por Sánchez Quintanar (2002) en 1996 donde se plantó conocer cuáles son las condiciones actuales del conocimiento y la conciencia histórica de nuestro país, estudio realizado en población abierta de la ciudad de México. El segundo estudio de referencia fue el trabajo de Ronald Evans sobre las concepciones del maestro sobre la historia en 1991, del cual retomaron la tipología de los profesores de historia. Entre los hallazgos, los investigadores no encuentran en los datos un referente de relevancia para ubicar la concepción historiográfica de los estudiantes normalistas. La idea de que todo es importante implica una ausencia conceptual dejando de lado en gran medida la comprensión de estos hechos.

Los alumnos de estas instituciones pudieron aprender (sobre todo a partir de la memorización) algunos datos como las fechas de eventos destacados y las conmemoraciones cívicas pero no adquirieron elementos teóricos, metodológicos y/o conceptuales que les permitieran comprender estos procesos. Tampoco adquirieron una noción de relevancia que les permitiera jerarquizar procesos por su importancia para el país, para sus comunidades o para ellos mismos (p. 111).

Mora Hernández y Ortiz Paz (2012) bajo un diseño de investigación-acción, exploran un modelo de educación histórica centrado en el aprendizaje y en la interacción con fuentes primarias, con una muestra de participantes de la Escuela Normal Superior de México en el rol de docentes de alumnos de secundaria. A partir de un acompañamiento a estos participantes para asegurar la aplicación del modelo en el aula, las evidencias de los casos documentados muestran un desarrollo en las competencias situadas de los alumnos de secundaria.

Montaner Perales (2012) en la presentación de los resultados parciales de su tesis de maestría, señaló la importancia de proveer a los futuros docentes de educación primaria y a los docentes que laboran en educación normal, “de elementos que los familiaricen con la forma en que los historiadores hacen historia” (p.764); así como de la promoción de buenas prácticas en los docentes de historia, con el fin de que “contemplan el conocimiento disciplinario y de los sujetos de aprendizaje; la pedagogía específica de la disciplina así como la investigación para la innovación” (p.764).

Es de reconocer dos publicaciones locales, que dan cuentas de la investigación educativa en la enseñanza de la historia en Nuevo León. Del 2005, de la colección Aprender a enseñar del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León, “Aprender a enseñar Historia”, obra coordinada por María de los Ángeles Moreno Macías. Y la obra, “La enseñanza de la historia: sus implicaciones en el aula”, coordinada por Guerrero Hernández y Rodríguez Román (2014) recuperando diez textos basados en investigación sobre los diferentes retos que enfrenta la enseñanza de la historia en las aulas de diferentes niveles educativos.

2.4 Temas emergentes

2.4.1 Literacidad académica

Este concepto tiene un número sin igual de definiciones desde las diversas teorías socioculturales y educativas. Para el caso particular de este estudio, la literacidad académica son las diversas prácticas del lenguaje (leer, escribir, hablar y pensar) que realizan los estudiantes de nivel superior donde se evidencia la apropiación de reglas, convenciones y contenidos disciplinares propios del nivel educativo y la academia.

Al explorar este concepto en la literatura especializada, se observó que es un tema de interés y en construcción. Se ubicaron denominaciones como literacidad académica (Zavala, 2009) y alfabetización académica (Carlino, 2013).

En estudios relacionados con el pensamiento histórico ubicamos los textos publicados por Plá (2005) y Wineburg (1991), ambos realizados a nivel bachillerato.

El estudio realizado por Plá (2005) es interesante desde la perspectiva de la literacidad académica. Plá se propuso observar el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de bachillerato, mediante la escritura como medio para visualizar este desarrollo. A través de la palabra escrita, se puede conocer la narrativa de los individuos sobre las ideas que posee sobre un tema.

Wineburg (1991) realizó su estudio sobre la Historia en Estados Unidos. Al contrastar las prácticas y procesos de lectura, entre historiadores y estudiantes de historia, determinó que el proceso de lectura en cada grupo era distinto. Los historiadores contrastaban datos entre fuentes, determinaban las intenciones de los autores, y generalmente, iniciaban la lectura del documento por las fuentes de consulta o referencia.

En contraste, los estudiantes casi no comparaban fuentes, no profundizaban sobre el contenido del texto y su punto de vista era similar al abordado en el texto.

En la educación formal, la escritura es una práctica recurrente para demostrar logros de aprendizaje a través de diversos productos: resúmenes, mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, exámenes, ensayos, entre otros. Basta con ver a un estudiante universitario en época de cierre de semestre para observar las distintas producciones de textos que realiza para demostrar sus logros. En el contexto académico, las prácticas de lectura y escritura son altamente valoradas, cuyos productos se espera cumplan con criterios de forma y fondo.

2.4.2 Las TIC: un medio para acceder a los recursos.

Hoy en día, las TIC forman parte de la cotidianidad de muchos y son un factor relevante para el mundo globalizado y las sociedades posmodernas, pues favorecen la comunicación y son clave para el establecimiento de relaciones y gestiones entre personas. En el ámbito educativo, la inclusión de las TIC ha propiciado diversos cambios, que han propiciado replantear las habilidades de los docentes para el manejo de la información y las TIC. Entre los cambios generados por los avances tecnológicos, encontramos el acceso a información diversa en todo momento y lugar (académica, social, cultural, etc.) (Cabero Almenara, 2008); nuevas herramientas tecnológicas para el aprendizaje y modalidades educativa, como el aprendizaje móvil; y el incremento en la producción de textos de todo tipo y de diversa procedencia. Actualmente, los estudiantes universitarios se han formado con la incorporación de diversos avances tecnológicos en la vida académica y en su vida cotidiana; situación que no ha sido medible en su justa dimensión para conocer sobre qué se puede esperar y cuáles son las ausencias con el uso de TIC en educación (Prensky, 2010).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) considera que estas condiciones favorecen una sociedad del aprendizaje constante, donde la adquisición del conocimiento puede darse fuera de una institución educativa formal y en cualquier momento de la vida del individuo (Aguerrondo, 2003).

Lo anterior, ha propiciado un panorama educativo enfocado en el aprendizaje más que en la docencia; donde las instituciones de educación superior admiten como estudiantes, aquellos que cuenten con habilidades informáticas e informacionales. Para el caso de los docentes, SEP (2002) fundamenta la relevancia de que el docente posea saberes informáticos e informacionales de manera que puedan ofrecer una educación que les permita afrontar los desafíos de la cultura, del conocimiento, las ciencias y las relaciones sociales.

La perspectiva de la UNESCO (2013) con respecto a las instituciones educativas, es clara, éstas deben enfocarse en los intereses de los estudiantes y a los requerimientos que exigen las sociedades del conocimiento, entre las cuales se encuentran la formación en saberes tecnológicos. Casillas, Ramírez y Ortiz (2014) retoman las ideas de la UNESCO, en el sentido de que los estudios de nivel licenciatura deben incluir la formación en TIC. Estos autores van más allá, al señalar los tipos de saberes en TIC que los estudiantes deben recibir en sus estudios universitarios: saberes informáticos e informacionales. Con estos saberes, al término de sus estudios, los estudiantes contarán con un capital cultural para incorporarse al empleo y la sociedad.

Para el caso, particular de las formadoras de docentes, formar alumnos con saberes en TIC (informacionales e informáticos) aplicados para la educación histórica, podrían cambiar la relación entre los profesores y los alumnos; siempre y cuando, esta integración se

realice con intención formativa de facto evitando la incorporación de TIC como simples instrumentos (Pozo, 2006).

Un ejemplo de lo anterior, son las experiencias del académico Víctor Salto, donde los saberes en TIC, los denomina cultura digital. Salto y Llusà Serna (2015) nos comparten el caso de la experiencia formativa e intercambio entre profesores y estudiantes de secundaria de Argentina y España para la enseñanza de la historia en un ambiente con TIC. Otra experiencia interesante, es la plasmada por Salto y Funes (2016) donde escuelas de nivel medios comparten dos casos de colaboración de propuesta de enseñanza tomando en cuenta la cultura en TIC de los alumnos. En ambos estudios, los autores comparten los contenidos históricos y los recursos TIC con la descripción de la intención educativa de las actividades realizadas.

Finalmente, hay que reconocer el trabajo que han realizado algunas instituciones públicas para poner a la disposición del público en general, a través de medios electrónicos, documentos históricos. Proyecto que implica una inversión fuerte de recursos para el rescate, preservación y difusión del patrimonio histórico de una comunidad. Específicamente, a nivel local, se hace especial mención al esfuerzo realizado por la Universidad Autónoma de Nuevo León, para conformar la Colección Digital UANL. Colección electrónica compuesta por documentos históricos del siglo XVI al XIX bajo su resguardo, los cuales pueden ser accedidos a través del Internet usando motores de búsqueda genéricos; o bien, a través de su página web: <https://cd.dgb.uanl.mx>.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

En este espacio, se presenta el diseño del proyecto de investigación como la descripción del proceso metodológico que se aplicó a fin de alcanzar el logro de los objetivos del proyecto. La idea principal es compartir al lector el enfoque con el cuál se visualizó el estudio, quiénes fueron los informantes, cómo se recuperaron datos y evidencias y bajo qué criterios se realizó el análisis de los mismos. Lo anterior, en el reconocimiento que estudiar un fenómeno educativo es complejo donde coexisten muchas variables en juego que no se pueden controlar; por lo que es pertinente documentar el contexto y detalles sobre el diseño de investigación.

3.1 Enfoque mixto

Para realizar la valoración de la implementación del plan de estudios 2012 de la licenciatura en educación histórica, específicamente la línea curricular de historia, se ha considerado un enfoque mixto bajo un diseño de aplicación simultánea con predominancia cuantitativa.

Históricamente, a las investigaciones que proceden a mezclar enfoques cuantitativos y cualitativos, se les denominó estudios mixtos. Que de acuerdo con Pereira Pérez (2011) su definición y primeras propuestas de diseño fueron en los años 70's. Los estudios que se

complementan con la visión de los enfoques cualitativo y cuantitativo no fueron populares y bien aceptados en la comunidad académica en un primer momento. A través de los años, especialmente en los 90's, se han desarrollado aspectos procedimentales y conceptuales para este tipo de estudios.

Para Tashakkori y Teddlie (2003), la evolución de los métodos mixtos representa un movimiento metodológico importante en el área de la metodología de la investigación. En su obra, *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, recuperan experiencias de la aplicación de métodos mixtos en diversas disciplinas, como en el área de la salud, enfermería, psicología, sociología y educación. En conjunto, los autores incluidos en la obra, coinciden en que los diseños mixtos permiten obtener mejores evidencias y comprensión de los fenómenos de estudio.

De acuerdo a la simbología descrita por Creswell, Plano Clark, Gutmann y Hanson (2003) para este estudio en particular, sería: CUANT + cual. Tashakkori y Teddlie (1998) en Tashakkori y Teddlie (2003) denominan este diseño como mixto paralelo donde los datos y el análisis son cuantitativos y cualitativos. Este proyecto de investigación es paralelo pues se enmarca en las cuatro condiciones establecidas por Onwuegbuzie y Johnson (2008) en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010):

1. Los datos cuantitativos y cualitativos se recaban en paralelo y en forma separada.
2. El análisis de los datos cuantitativos y el análisis de los datos cualitativos se construyen en forma separada. Ninguno se construye sobre la base del otro.
3. Los resultados de cada análisis (cuantitativo y cualitativo) son consolidados en forma separada.

4. A partir de los resultados de ambos análisis (cualitativo y cuantitativo se efectúan las metainferencias donde se integran las inferencias y conclusiones de los resultados de los análisis realizados en forma independiente.

3.1.1 Enfoque cuantitativo.

A partir del enfoque cuantitativo, se valorará el cambio en la dimensión de estudio pensamiento histórico observando los recursos y procesos de indagación propios de la disciplina, considerando las dimensiones categóricas, estudio de la historia, uso de fuentes y aplicación de procesos de indagación usados por los historiadores. Así como explorar algunas nociones semánticas sobre conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia: a) historia, b) enseñanza de la historia, c) aprendizaje de la historia, d) recursos para aprender la historia, e) estrategias para la enseñanza de la historia y pensamiento histórico.

3.1.2 Enfoque cualitativo.

Desde el enfoque cualitativo bajo un método hermenéutico y considerando la técnica de análisis de contenido, se pretende revisar los documentos oficiales relacionados con el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria (Plan 2012), los programas de estudio de las línea curricular de historia, y algunas producciones realizadas por los normalistas en los cursos de la línea curricular de historia, como planes de clase, ejercicios de reflexión y redacción de textos diversos con el fin de identificar algunos elementos de interés relacionados con el diseño curricular y el modelo de educación histórica.

3.2 Población y selección de la muestra

La población de estudio son los alumnos docentes de la licenciatura en educación primaria inscritos en la Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita, escuela pública del Estado de Nuevo León, México.

La muestra de estudio está conformada por los alumnos docentes de la cohorte 2014 (N = 144).

Estos alumnos docentes ingresaron a estudios de educación normal en agosto de 2014. Aplicaron y cumplieron los requisitos de un proceso de selección descrito en la convocatoria estatal publicada en un periódico de circulación local, El Norte el día 18 de mayo de 2014 (Véase Apéndice B).

El proceso de selección se realizó durante el mes de junio, mediante la aplicación del Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (IDCIEN), examen diagnóstico estandarizado que evalúa tres aspectos: habilidad verbal, habilidad matemática y razonamiento formal³. El puntaje mínimo que obtuvieron estos alumnos docentes en el IDCIEN fue de 59 puntos (DIFD - SENL, 2014). Todos ellos 14 puntos arriba de la puntuación mínima para la aceptación. Así también, todos ellos con la certificación del bachillerato terminado. La mayoría (92%) realizó estos estudios en una institución pública.

Todos ellos fueron invitados mediante reuniones realizadas en grupos de 15 a 20 alumnos para participar en el estudio a fin de coadyuvar a conocer mejor quiénes son los

³ Las secciones habilidad verbal y habilidad matemática del IDCIEN representan un 80% de la prueba; quedando un 20% para ponderar la tercera sección correspondiente a razonamiento formal.

sujetos que desean ser docentes y conocer cómo permean las intenciones educativas del plan de estudios 2012 en su desarrollo formativo y en los productos generados por ellos mismos.

3.2.1 Características generales de los alumnos docentes.

Para tener un referente general sobre los estudiantes de nuevo ingreso, se presenta información relacionada con su ingreso, edad, sexo, clase social, ocupación de los padres, lugar de residencia, equipamiento TIC, acceso a publicaciones periódicas y grado de pertenencia a determinados grupos sociales asociados a territorio o su profesión.

La generación de la carrera de educación primaria está compuesta por 144 aspirantes aceptados (Nd – N diagnóstico)⁴, todos con nacionalidad mexicana. En su mayoría, la generación está compuesta por mujeres en un 73%. El 82% de los aspirantes contaba 19 años o menos; de los cuales un 60% era menor de edad al ingreso a la escuela normal (Véase Tabla 6).

⁴ La diferencia existente entre N – matrícula de aceptados y Nd – estudiantes que aplicaron los instrumentos en agosto de 2014, quizá se debe porque al momento de aplicación de los instrumentos la institución estaba realizando ajustes en el número de estudiantes aceptados.

Tabla 6.

Distribución de los estudiantes participantes por sexo y rango de edad.

Rango de edad	Sexo <i>n</i> (%)		Total	
	Femenino	Masculino		
17 años o menos	59 (41)	11 (8)	70 (49)	*
18 a 19 años	31 (21)	17 (12)	48 (33)	
20 a 21 años	5 (3)	9 (6)	14 (10)	
22 a 23 años	7 (5)	0 (0)	7 (5)	
mayor de 24 años	3 (2)	2 (1)	5 (3)	
Total	105 (73) *	39 (27)	144 (100)	

Nota: Se marcan con (*) los grupos con el mayor porcentaje: Femenino (Sexo) y 17 años o menos (Rango de edad).

Elaboración propia.

El 95% de los participantes considera ser de clase media: 22% media alta, 64% media y 9 media baja (Véase Tabla 7).

Tabla 7.

Clase social a la que consideran pertenecer.

Clase social	%	
	DGESPE-SEP, 2011	Cohorte 2014
Alta	0	3
Media alta	7	22
Media	64	64
Media baja	25	9
Popular/baja	4	2

Fuente: Estudio de cultura y conciencia históricas en las escuelas normales públicas (DGESPE-SEP, 2011).

Elaboración propia.

Respecto a la ocupación laboral de los padres de familia, se destaca que un 43% de las madres son amas de casa; 3.5 % de los padres y 2.1% de las madres son jubilados o retirados; 12% de los padres y 20% de las madres son docentes; 12% de los padres trabaja de tiempo completo en la iniciativa privada; 20% de los padres y 10% de las madres son trabajadores por su cuenta; y 4% de los padres se encontraban desempleados al momento de aplicar el cuestionario. En el estudio realizado por DGESE-SEP (2011), 20% de los estudiantes normalistas (alumnos docentes) son hijos de maestros y 60% aproximadamente de las madres de familia se dedican exclusivamente a ser amas de casa.

Con respecto al lugar de residencia, del total de participantes un 97% considera que vive en una zona urbana y un 3% en una zona urbano-marginal.

La zona metropolitana de Monterrey (ZMM), para fines ilustrativos de este texto, se integra por el municipio de Monterrey y ocho municipios conurbados: Apodaca, García, General Escobedo, Guadalupe, Juárez, San Nicolás de los Garza, San Pedro Garza García y Santa Catarina. El 90% de los participantes tiene su lugar de residencia en seis de los municipios de la ZMM. El número de participantes, se concentra, de mayor a menor número, de acuerdo al municipio, en: Guadalupe, Monterrey, Apodaca, San Nicolás de los Garza, General Escobedo y Santa Catarina (Véase *Figura 2*). Tendencia similar a la observada en la concentración total de la población en Nuevo León, donde el 84.5% habita en el ZMM (CEDEM, 2011).

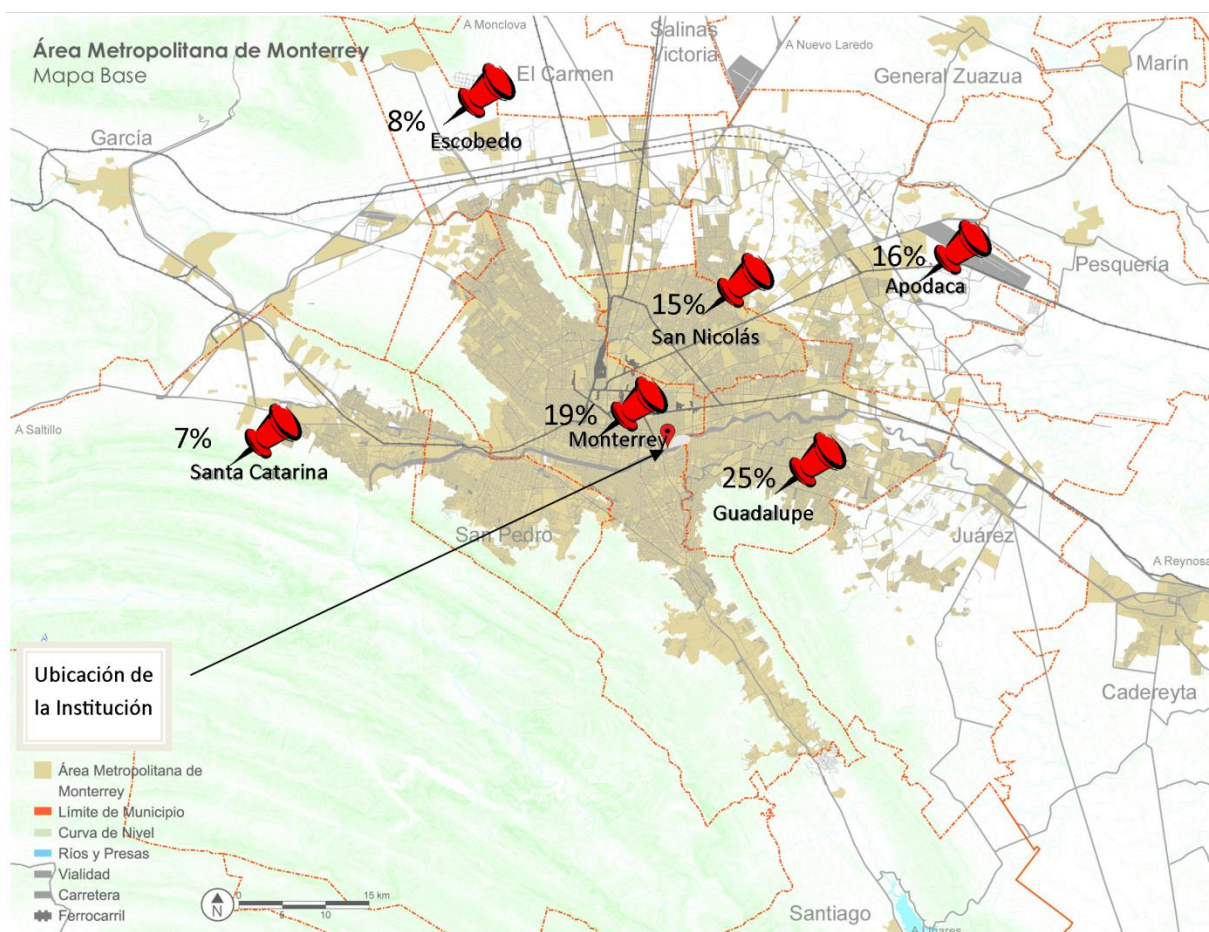


Figura 2. Mapa del área metropolitana de Monterrey.

Con respecto al equipamiento en casa, se consideraron los recursos básicos para apoyar el aprendizaje; tales como acceso a publicaciones, acceso a servicios TIC y equipamiento en TIC. En la Tabla 8 se pueden apreciar los contrastes entre el acceso a recursos considerados tradicionales y los recursos TIC.

Esta generación tiene escaso contacto desde casa, a publicaciones de tipo general como periódicos locales (8%) y revistas (3%). Tan sólo el 23% cuenta con un espacio o área similar a una biblioteca. Datos que coinciden con la tendencia nacional, donde el 22% de los hogares mexicanos cuentan con 21 libros o más y el 52% no posee más de 10 libros. De

acuerdo a los resultados, un número elevado de hogares mexicanos, el área de biblioteca se basa en tan sólo la colección de libros de texto (FunLectura, 2012).

Tabla 8.

Equipamiento: TIC y acceso a publicaciones periódicas en casa.

Indicadores	Sexo <i>n</i> (%)		Total	
	Femenino	Masculino		
Acceso a publicaciones				
Área o sección de biblioteca en casa	26 (18)	7 (5)	33 (23)	
Suscripción a periódicos locales	8 (6)	3 (2)	11 (8)	*
Suscripción a revistas	3 (2)	2 (1)	5 (3)	*
Acceso a servicios TIC				
Servicio de internet	99 (69)	33 (23)	132 (92)	**
Teléfono	95 (66)	34 (24)	129 (90)	**
Televisión	100 (69)	36 (25)	136 (94)	**
Televisión con acceso a internet	19 (13)	6 (4)	25 (17)	
Servicio de TV por cable	78 (54)	20 (14)	98 (68)	
Servicio de TV por internet	10 (7)	6 (4)	16 (11)	
Equipamiento en TIC				
Computadora de escritorio	51 (35)	23 (16)	74 (51)	
Computadora tipo <i>Laptop/Netbook</i>	84 (58)	24 (17)	108 (75)	
Tablet	44 (31)	13 (9)	57 (40)	

Nota: Indicadores con (*) por debajo del 10% del total de los participantes y con (**) igual o mayor al 90%.
Elaboración propia.

Los hogares de estos estudiantes se puede considerar que están bien equipados con respecto al Acceso a servicios TIC. En tres indicadores se obtuvo el 90% o más: servicio de internet (92%), teléfono (90%) y televisión (94%). Dos de estos indicadores asociados al gasto directo mensual del hogar. Con respecto al equipo de cómputo 75% posee un portátil (laptop/netbook) y el 51% computador de escritorio. Porcentajes por encima de la media estatal y nacional; incluso similares a los países de la OCDE más avanzados (INEGI, 2011)

(Véase Tabla 9 y Tabla 10). Estos porcentajes, indican que es mínima la brecha de acceso a TIC, tanto por ingreso y por geografía.

Tabla 9.

Porcentajes con respecto al acceso a computadora e Internet desde el hogar.

	Cohorte 2014	Nuevo León	Nacional	Promedio OCDE	Países OCDE (1° y 2° Lugares)
Hogares con acceso a una computadora	51 (CTE) 75 (CTL)	59	45	77	95 (Islandia) 94 (Países Bajos)
Hogares con acceso a Internet	92	59	39	72	97 (Corea) 94 (Países Bajos)

CTE. Computador tipo escritorio

CTL. Computador tipo Notebook/Laptop

Fuentes: Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y uso de TIC en los Hogares, 2015 (ENDUTIH) (INEGI, 2015) e Indicadores clave sobre TIC de la OCDE, 2011 (Comisión Europea, 2015).

Elaboración propia.

Tabla 10.

Porcentajes de indicadores TIC.

Hogares con:	%		
	EDUTH, 2015*	DGESPE-SEP, 2011**	Cohorte 2014
Computadora	44.9	77	51
<i>Laptop/Netbook</i>	-	-	75
Internet	39.2	56	92
Teléfono	89.3	-	90
Televisión	93.5	97	94
TV de paga	43.7	-	68

Nota. Porcentajes nacionales para EDUTH, 2015 y DGESPE-SEP, 2011. Los datos del estudio de DGESPE-SEP, son para la carrera de licenciatura en educación primaria.

Fuentes: Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y uso de TIC en los Hogares, 2015 (ENDUTIH) (INEGI, 2015) y Estudio de cultura y conciencia históricas en las escuelas normales públicas (DGESPE-SEP, 2011).

Elaboración propia.

Otro aspecto, del cual se recolectó información, fue el nivel de pertenencia de los estudiantes con algunos grupos: familia, barrio/colonia, ciudad, entidad federativa, país, escuela normal y comunidad magisterial/docente. En su mayoría estos grupos están asociados a una ubicación geoespacial. Las respuestas evidencian 1) un alto grado de pertenencia a su núcleo familiar; 2) la mayoría considera tener un sentimiento de pertenencia al grupo social de su barrio/colonia (63%), ciudad/municipio (55%), estado/entidad federativa (57%) y país (59%) y, 3) un tercio de los estudiantes considera que tiene poco o nada de pertenencia a la comunidad magisterial/docente. Este último resultado es relevante considerando que es el grupo social al que se incorporará al ingreso a la producción activa. (Véase Tabla 11).

Tabla 11.

Frecuencias y porcentajes con respecto al grado de pertenencia a grupos sociales.

Grupo social	n (%)			
	Nada	Poco	Algo	Mucho
Familia	-	-	8 (6)	136 (94)+
Barrio/colonia	6 (4)	47 (33)	71 (49)	20 (14)
Ciudad/municipio	13 (9)	52 (36)	56 (39)	23 (16)
Estado/entidad federativa	13 (9)	49 (34)	58 (40)	24 (17)
País	11 (8)	48 (33)	49 (34)	36 (25)
Escuela normal	3 (2)	19 (13)	39 (27)	83 (58)
Comunidad magisterial/docente	19 (13)	31 (22)	49 (34)	45 (31)

Nota: Tomados de la aplicación diagnóstica $Nd = 144$.

Elaboración propia.

Por las edades en las que se encuentran este grupo de alumnos docentes, éstos se ubican en lo que Prensky (2010) denominó generación de los *nativos digitales* (generación

Z). Estos jóvenes nacieron y se han formado en una cultura que incorpora un lenguaje digital de juegos, fotografía y video digitales, e Internet. Son estudiantes acostumbrados a trabajar académicamente mientras ven videos o la televisión, escuchan música e intercambian mensajes de forma inmediata. Cuentan con una alta intuición para interactuar en ambientes virtuales en diferentes dispositivos: celulares, consolas de juego, tabletas y/o computadoras. En los hogares de esta generación, cuentan con el acceso a recursos TIC habituales para la generación Z. Esta generación se distingue, además, por estar permanentemente conectada a través de *redes sociales* (*Whatsapp, Facebook, Twitter*, etc.), comparte video y fotos (*Youtube, Instagram*, etc.) y lee hipertexto; por lo que Cassany los considera, *residentes digitales* (Vargas Franco, 2015). No es el propósito de este estudio, pero es importante señalar, que se infiere que estos alumnos docentes saben moverse en ambientes virtuales, esto no implica que hayan desarrollado sus saberes informáticos e informacionales, más allá de lo que utilizan para interactuar con sus pares (Vargas Franco, 2015).

Son impacientes, hijos de la inmediatez de la tecnología, no soportan esperar mucho. Hacen varias tareas a la vez y todo lo chequean en la Web. No conciben el acceso a la información sin la existencia de Google, ya que rastrean la información azarosamente, “googleando” y no por medio de lecturas tradicionales o búsquedas sistemáticas en libros, enciclopedias o diccionarios, prefieren ver gráficos antes que los textos que los explican y no al revés (Días, Caro y Gauna, 2014, p. 3)

Las prácticas de literacidad son adquiridas a través de procesos de aprendizaje no formales inscritas en contextos y prácticas culturales (Barton, Hamilton e Ivanic 2000, en Vargas Franco, 2015).

3.3 Marco Contextual: algunos rasgos de la formación docente en escuelas normales

Las escuelas normales son las instituciones por excelencia donde se realizan estudios para ser docente de educación básica. Estas instituciones también son nombradas como instituciones formadoras de docentes. Desde algunos puntos de vista de los historiadores, es a partir de 1870 que se reconoce a estas escuelas como instituciones para la profesionalización docente. Estas instituciones fueron creadas en condiciones y objetivos formativos heterogéneos; coincidiendo en atender la necesidad de demanda de profesores de educación básica. A partir de 1978, todas las escuelas normales en México pasaron a ser parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. A partir de esta situación, se inició un proceso de unificación de los planes de estudio y en los procedimientos para el ingreso al servicio docente en ese nivel educativo.

Para el ciclo escolar 2014-2015, en México se contaban con 444 instituciones: 262 públicas (59%) y 182 particulares (41%). Estos porcentajes contrastan con el contexto en Nuevo León con 12 instituciones: 5 públicas (42%) y 7 particulares (58%). En Nuevo León con respecto a la matrícula en general, el 73% (NL) son mujeres con la misma tendencia nacional (71% Nacional -2013-2014) (SIBEN-SEP, 2016).

El ingreso a las instituciones formadoras de docentes está regulado por la Subsecretaría de Educación Superior, cuyas directrices para los planes de estudio 2012, se inscriben en el documento: “Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regulación, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Plan 2012)” (DGAIR, 2015). En dicho documento se promueve una convocatoria única por entidad federativa, con unos requisitos mínimos, entre ellos:

1. Inscripción y aplicación de examen de selección (EXANI II⁵ o su equivalente).
2. Puntaje mínimo en el examen de selección (950 puntos EXANI II)
3. Promedio no menor de 8.0 en bachillerato (educación media superior).
4. Publicación de los lugares disponibles por institución y licenciatura.
5. Publicación de resultados.

Se localizaron documentos para la promoción de una convocatoria única nacional cuya intención era establecer un mínimo de requisitos comunes al ingreso a la educación normal. Esta propuesta de unificación es anterior a la reforma de los planes de estudio 2012. Con información obtenida de un reporte detallado de la Subsecretaría de Educación Superior, ciclo escolar 2010-2011, se elaboró una imagen gráfica donde se aprecian las diferencias que prevalecen entre las entidades federativas; donde se aprecian aspectos relacionados con el proceso y los requisitos de ingreso a la educación normal (Véase *Figura 3*).

⁵ EXANI II. Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior del CENEVAL.

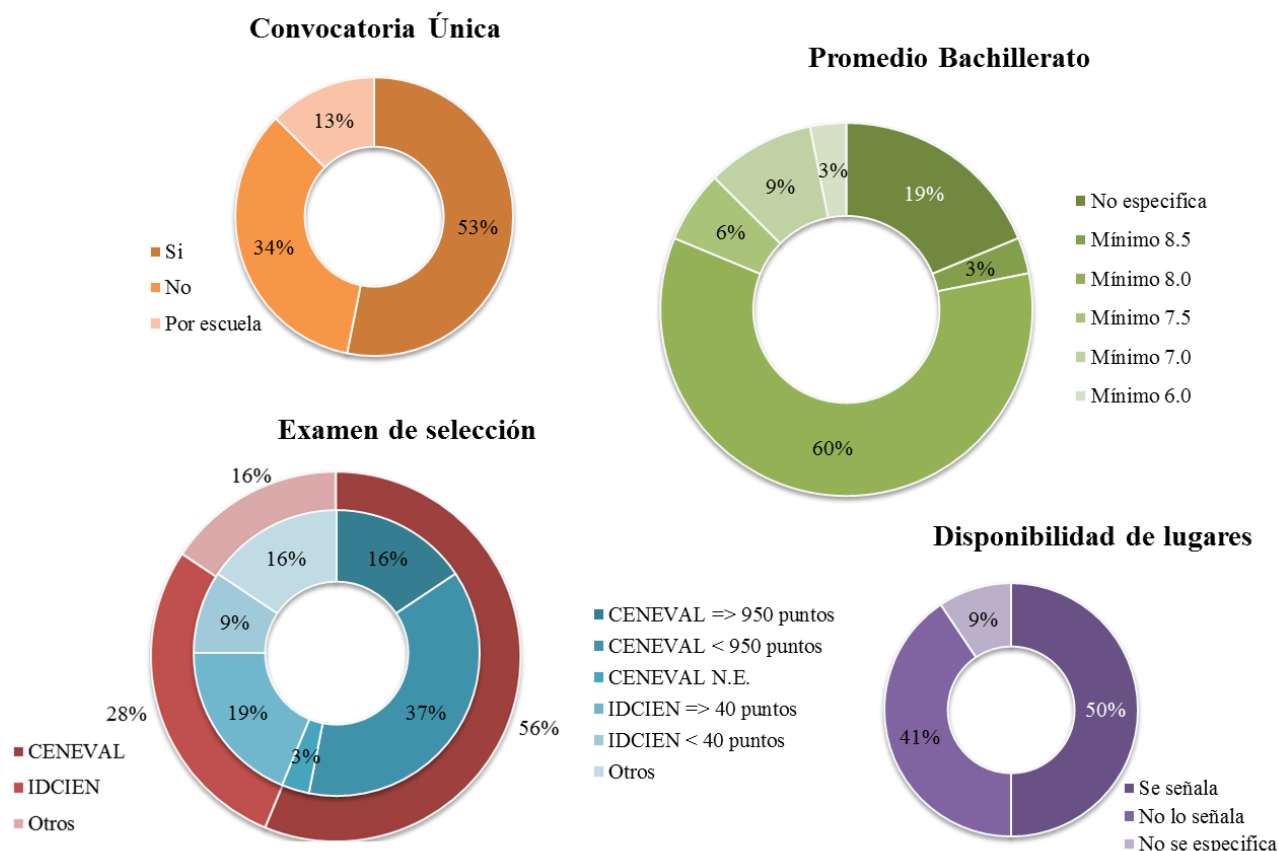


Figura 3. Protocolo de ingreso a las escuelas normales, Ciclo 2010-2011.
Fuente: SES-SEP (2010). Elaboración propia.

Al contrastar esta información, con la convocatoria de Nuevo León para el ciclo 2014-2015, encontramos una convocatoria única para la entidad federativa, no se especifica el promedio mínimo para bachillerato, el examen de ingreso es el IDCIEN donde se indica que el puntaje mínimo es 45 (5 puntos más con respecto al ciclo 2010-2011) y no se señala el número de plazas disponibles para el ingreso para las distintas carreras (Véase Apéndice B).

Con respecto a la oferta educativa, es decir los lugares disponibles por institución y licenciatura para el ciclo 2013-2014, de acuerdo con el INEE (2015) el 73% en normales

públicas y el 52% en normales particulares⁶ de los lugares disponibles fueron ocupados a nivel nacional. En Nuevo León el 60% en escuelas normales públicas y el 72% en escuelas particulares. La eficiencia terminal a nivel nacional es de 94% y 93% para escuelas normales públicas y particulares, respectivamente. Nuevo León se encuentra por encima del porcentaje nacional con el 98% tanto en públicas como en particulares (Véase *Figura 4*).

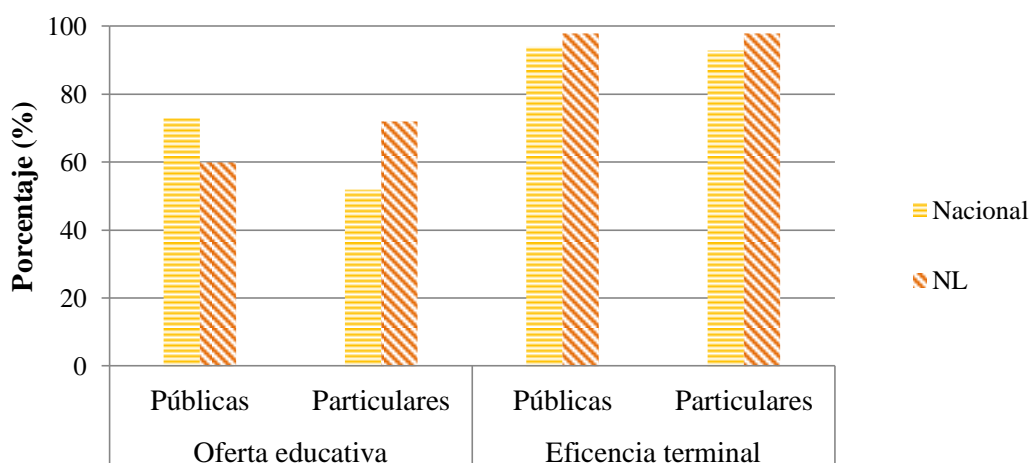


Figura 4. Porcentajes de los indicadores de oferta educativa y eficiencia terminal.
Fuente: INEE (2015). Elaboración propia.

La posición socioeconómica de quienes estudian en las escuelas normales es relativamente baja, especialmente quienes estudian en una escuela normal pública. Contrastando los resultados de los estudios del 2010 y 2013, para la licenciatura en educación primaria se observa un incremento en el porcentaje de los estudiantes que están por debajo del bienestar familiar mínimo (Véase *Figura 5*) (INEE, 2015). De acuerdo con Bruns y Luque (2014), el grupo de alumnos docentes es más pobre con respecto al grupo de

⁶ En los documentos consultados se utiliza esta etiqueta para las instituciones de sostenimiento privado.

estudiantes universitarios y pertenecen, generalmente, a la primera generación de familias con estudios universitarios.

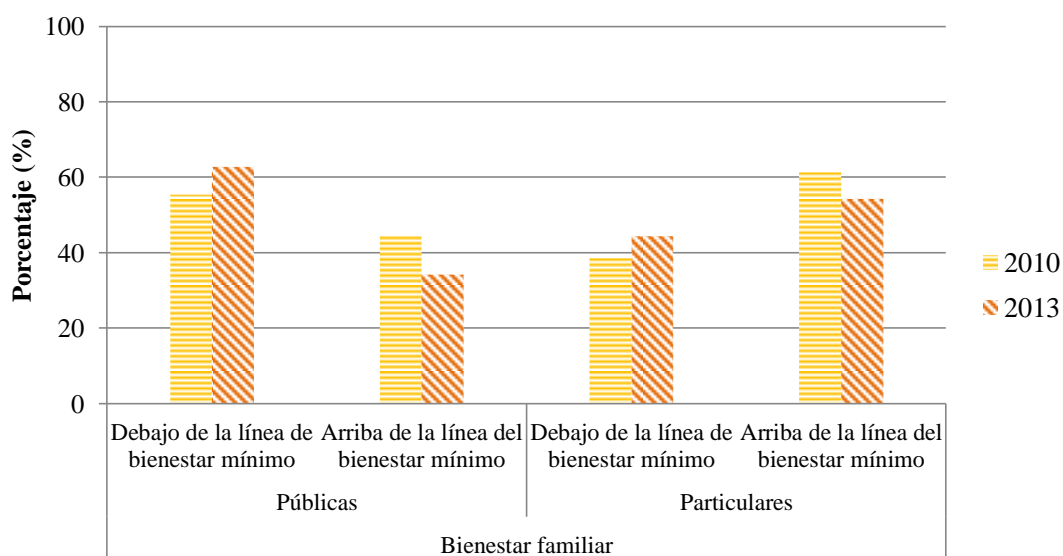


Figura 5. Porcentaje de estudiantes de la licenciatura en educación primaria con respecto a la línea de bienestar mínimo (canasta alimentaria). Fuente: INEE (2015). Elaboración propia.

El general en América Latina, “quienes ingresan a las carreras pedagógicas son académicamente menos sólidos que el conjunto general de los estudiantes de la educación superior” (Bruns y Luque, 2014, p. 7).

En una dinámica donde los países latinoamericanos procuran la mejora de la educación, reconociendo que recientes estudios consideran que la calidad de los profesores es un factor predictivo para el aprendizaje; en México se han rediseñado las políticas de evaluación para los alumnos docentes, las escuelas normales públicas y los docentes en servicio en educación básica. Así como también, se ha reformulado los planes de estudio tanto para educación básica y normal.

Para educación normal, se introdujeron cambios en los planes de estudios para cuatro licenciaturas, básicamente para la formación de docentes de primaria y preescolar. Quedaron pendientes los cambios a los planes para las licenciaturas enfocadas a la formación de docentes de secundaria, educación especial y educación física.

1. Licenciatura en educación primaria: Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria.
2. Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe: Acuerdo 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe.
3. Licenciatura en educación preescolar: Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar.
4. Licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe: Acuerdo 652 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe.

En la Tabla 16, se puede apreciar los cambios introducidos en los planes de estudio 2012: definición de perfil de ingreso, redefinición de un perfil basado en competencias genéricas y profesionales, especificación de modalidades de trabajo con enfoque hacia el aprendizaje, establecimiento de nuevas modalidades de titulación, entre otras.

El ingreso al servicio profesional docente en educación básica (sector público), estaba privilegiado y un tanto restringido a los egresados de escuelas normales. Nuevo León fue una de las primeras entidades en someter a concurso las plazas de ingreso al servicio docente, durante el sexenio del presidente Felipe Calderón. A partir de las reformulación

de las políticas para el ingreso al servicio profesional docente, a partir del 2015, se abre la oportunidad para que cualquier profesionista que demuestre ser titulado de una carrera afín, por ejemplo: licenciado en pedagogía o ciencias de la educación, pueda solicitar y presentar el examen de oposición. Esta puerta, cuestiona un tanto la situación de las escuelas normales en cuanto a la calidad académica y profesional de sus egresados; especialmente considerando que el plan de estudios es competencia del Gobierno Federal.

3.4 Diseño de la investigación: los procesos de los enfoques

Este estudio tiene un diseño mixto, predominantemente cuantitativo en paralelo: CUAN + cual. Básicamente, se realizarán dos investigaciones en paralelo con sus respectivas fases, al final de los procesos con los resultados de ambos análisis, se elaborarán conclusiones con base a ambos enfoques. En la *Figura 6* se ilustra en términos de procesos, un diseño mixto en paralelo.

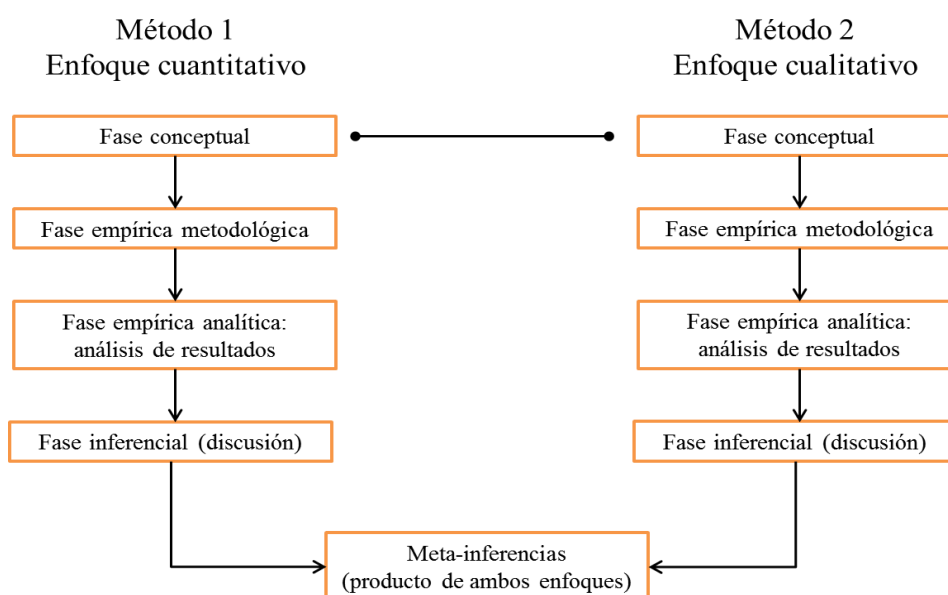


Figura 6. Procesos del diseño mixto en paralelo. Fuente: Hernández Sampieri et al. (2010).

A continuación se describirán los objetivos planteados, las variables y/o categorías de análisis, fases y características de cada método.

3.4.1 Método 1: Enfoque Cuantitativo.

3.4.1.1 Objetivo.

Realizar un diagnóstico sobre las nociones de algunos conceptos relacionados con el pensamiento histórico, uso de fuentes, aprendizaje y enseñanza de la historia en educación básica en los alumnos docentes de la licenciatura en educación primaria: uno previo al inicio del primer semestre y uno posterior, luego de cursar todos los cursos de la línea curricular de historia, al término del cuarto semestre.

3.4.1.2 Hipótesis general de trabajo.

H_i: El curso Historia de la educación en México provoca cambios tendientes a favorecer el pensamiento histórico, enfocado en dos rasgos del modelo de educación histórica de la licenciatura en educación primaria (Plan 2012): aplicando conceptos de indagación o segundo orden y usando fuentes históricas por los alumnos docentes.

3.4.1.3 Diseño de investigación (M1).

Para la parte cuantitativa, se ha seleccionado una investigación de tipo cuasiexperimental con un grado de control mínimo, implicando el trabajo con el grupo de estudiantes de primer semestre que recién ingresan a la escuela normal para estudiar la licenciatura en educación normal, plan de estudios 2012 (cohorte 2014), con un alcance relacional.

La intención es comparar los resultados de dos mediciones con la misma muestra de participantes a fin de identificar los cambios y continuidades con respecto a las dimensiones de estudio, antes y después de haber realizado el primer semestre de la carrera, específicamente con respecto a las nociones que tiene con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la historia, el estudio de la historia y el uso de fuentes para el aprendizaje de la historia. Para esto, los momentos para levantar los datos son: 1) al inicio de sus cursos de educación normal durante el mes de agosto de 2014 y 2) al finalizar los cursos de la línea curricular de historia durante el mes de mayo de 2016.

Esta parte del estudio se ajusta al diseño cuantitativo de pre prueba/pos prueba sin grupo control. A continuación se presenta el diagrama correspondiente.

$$G \quad O_1 \quad X \quad O_2$$

Simbología:

G - Grupo de sujetos.

X - Tratamiento: Curso Historia de la Educación en México, Licenciatura en educación primaria, Plan 2012 (Primer semestre).

O_1 - Medición de los sujetos de un grupo previa al tratamiento.

O_2 - Medición de los sujetos de un grupo final al tratamiento.

Los resultados de ambas mediciones serán contrastadas para ver los cambios que se dieron en las distintas variables con la aplicación de la estadística descriptiva y los cambios en las relaciones entre variables dependientes entre las dos aplicación con la estadística

inferencial. Cambios significativos en ambos momentos (Diagnóstico y Cierre) y la prevalencia en la frecuencia para los grupos de respuestas de cada variable en ambas aplicaciones.

Por medio del método híbrido de redes semánticas (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003) se intenta explorar algunos elementos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia a fin de reconocer las nociones que los alumnos docentes tienen de éstos y observar cómo cambian los conjuntos semánticos luego de haber cursado el primer semestre, el curso de Historia de la Educación en México. Las redes semánticas permiten recuperar las nociones que se tienen con respecto a determinados estímulos (conceptos o frases) mediante asociaciones no libres con los conceptos o frases estímulos presentados a los participantes.

3.4.1.4 Técnica de recolección de datos.

El sondeo es una técnica de recolección de datos flexible que permite obtener gran cantidad de información con cierta rapidez, a través de un cuestionario. De acuerdo Hernández Sampieri et al. (2010), el cuestionario es el instrumento más utilizado para recolectar datos.

Para el diseño y construcción del estudio: “Cuestionario sobre las nociones de conceptos de historia, uso de fuentes y enseñanza de la historia”, se estudiaron diversos cuestionarios de estudios previos. En forma específica se exploraron tres cuestionarios en forma práctica, aplicando pruebas piloto de los mismos, con la finalidad de identificar posibles variables o categorías pertinentes para este estudio (1, 2 y 3). Cuestionarios con diversos tipos de ítems: preguntas cerradas y semi-abiertas en escala Likert y preguntas abiertas.

1. El Cuestionario para el estudio de cultura y conciencia históricas aplicado a nivel nacional a estudiantes normalistas para un estudio realizado por la DGESPE-SEP (2011, marzo 7). Proyecto dirigido por el Mtro. Siddharta Camargo y la Dra. Belinda Arteaga con el objetivo de “conocer la cultura histórica que los estudiantes normalistas han desarrollado a lo largo de su trayectoria escolar, así como las ideas que expresan sobre la docencia y la enseñanza de la historia como disciplina científica” (DGESPE-SEP, 2011, p. 2).
2. El Cuestionario “Las representaciones sobre la enseñanza de la Historia de los y las estudiantes de maestro o maestra de educación primaria” diseñado por Joan Pagès.
3. El Cuestionario de redes semánticas de diseño propio, donde se exploraron las nociones de 6 conceptos relacionados con la historia, su aprendizaje y su enseñanza cuyo propósito de investigación fue conocer la noción de estos conceptos en los estudiantes normalistas (alumnos docentes) de una escuela normal pública urbana (Cantú Valadez, 2013). Para su construcción se consideró el método de redes semánticas expuesto por Álvarez-Gayou Jurgenson (2003). Esta experiencia de construcción y aplicación del cuestionario, representó en sí un ejercicio de prueba piloto.
4. El Cuestionario de Hicks, Doolittle y Lee (2004) destinado a profesores sobre el uso de fuentes primarias en el aula y el uso de fuentes primarias vía web a fin de conocer las percepciones docentes con respecto al estudio de la historia y los estudios sociales, de los estudiantes que aprenden historia y con respecto a diversos métodos pedagógicos.

A partir de estos insumos se diseñó el instrumento titulado “Cuestionario sobre las nociones de conceptos de historia, uso de fuentes y enseñanza de la historia” (Véase Apéndice C) conteniendo 114 ítems de preguntas cerradas (20), semi-abiertas (7), abiertas (8), en escala tipo Likert (73) y redes semánticas (6). El instrumento cuenta con cuatro secciones: 1) Datos socioeconómicos y de formación; 2) Redes semánticas sobre conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia; 3) Estudio de la Historia y 4) Uso y trabajo con fuentes para el aprendizaje de la historia. En la Tabla 12 se presentan las 4 secciones del cuestionario y las variables del estudio.

El modo de circulación del cuestionario planteado fue a través de una plataforma online de servicio gratuito para estudiantes (www.onlineencuesta.com). La aplicación se realizó en la institución en el espacio conocido como CECSE, en grupos de 10 a 15 alumnos, básicamente en un formato de autoadministración donde cada participante lee por sí mismo las preguntas del instrumento. Durante la aplicación se contó con un supervisor de apoyo para cuestiones técnicas que se pudieran presentar.

Tabla 12.

Secciones del cuestionario y las variables de estudio.

Secciones del cuestionario	Variables	Tipo de variables
I. Datos socioeconómicos y de formación	Lugar de residencia	Variables independientes
	Ocupación de los padres de familia	
	Clase social	
	Formación académica previa: sostenimiento de las instituciones de estudio	
	Equipamiento del hogar: acceso a publicaciones, acceso a servicios TIC y equipamiento TIC	
	Grado de pertenencia a determinados grupos sociales	
II. Redes semánticas sobre conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia	Enseñanza de la historia	Redes semánticas
	Aprendizaje de la historia	
	Recursos para aprender la historia	
	Estrategias de enseñanza para la historia	
	Pensamiento histórico	
III. Estudio de la Historia	Definición “grosso modo” concepto Historia	Variables dependientes
	Gusto por la Historia	
	Experiencia segmentada sobre el aprendizaje de la Historia	
	Propósito del estudio	
	Fines académicos	
	Importancia de las estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la Historia	
	Grado de dificultad para enseñar saberes relacionados con la Historia	
IV. Uso y trabajo con fuentes para el aprendizaje de la historia	Grado de importancia del uso de fuentes históricas	Variables dependientes
	Tipos de fuentes históricas relacionadas con su experiencia de aprendizaje	
	Significación histórica	
	Evidencia	
	Continuidad y cambio	
	Causa y consecuencia	
	Perspectiva histórica	
	Dimensión moral/ética	

Elaboración propia.

Los ítems tipo redes semánticas permitirán contar con evidencia de los elementos de mayor frecuencia y cercanos a los alumnos docentes en su cotidianidad en el aula. La presentación de éstos se basó en la propuesta realizada por Álvarez-Gayou Jurgenson (2003). El ítem está conformado por dos partes. En la primera se solicita al participante que escriba cinco palabras que primero vienen a su mente, luego de leer el concepto o frase estímulo. En la segunda el participante jerarquiza las palabras escritas de mayor a menor importancia (Véase Apéndice C, II. Manejo de conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia).

Para asegurar confiabilidad, validez y objetividad del instrumento, éste se sometió a varios procesos.

3.4.1.5 Validez de contenido y confiabilidad del instrumento.

Para determinar la validez en el contenido del Cuestionario sobre las nociones de conceptos de historia, uso de fuentes y enseñanza de la historia, éste fue valorado por tres académicos nacionales cuya trayectoria profesional gira alrededor de la formación docente y/o la educación histórica.

Las observaciones de los académicos se orientaron a los ítems referentes al uso de fuentes históricas, a la redacción y organización de los ítems. De acuerdo a sus sugerencias, se realizaron los ajustes y agregados que recomendaron.

Para determinar la confiabilidad del instrumento, se aplicó la prueba de alfa de Cronbach para los ítems en escala Likert. Y con el fin de conocer cómo se perciben los participantes el instrumento, se realizó una prueba piloto de la aplicación del Cuestionario con una población similar a la población de estudio.

3.4.1.6 Prueba Piloto.

Con la prueba piloto se pretende ver cómo los participantes responden al instrumento, comprensión y entendimiento de las preguntas, así como la facilidad de uso del medio de aplicación; pues la aplicación fue autoadministrada a través de un servicio de encuestas en línea.

La prueba fue aplicada a 12 estudiantes voluntarios. Se realizó en las instalaciones de la escuela normal, en el espacio que se denomina CECSE, donde se concentra el equipo de cómputo y el servicio de internet para los estudiantes.

A partir de las observaciones de los estudiantes, se ajustó la presentación de los ítems de redes semánticas. Así también, se cambió la organización y redacción de los ítems en escala tipo Likert para que fuese presentado cada grupo de ítems asociados a una dimensión o categoría en una sola pantalla.

3.4.1.7 Confiabilidad del instrumento: consistencia interna.

El método de consistencia interna, tomando como base el índice de Alfa de Cronbach, permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La medida de fiabilidad por medio del índice de Alfa de Cronbach, asume que los ítems que son medidos con escala Likert, miden el mismo constructo. Entre más cercano sea al 1 mayor es la consistencia.

A continuación se presentan los resultados obtenidos luego de aplicar la prueba de alfa de Cronbach con el fin de valorar la fiabilidad del cuestionario. La prueba se aplicó a

cada grupo de ítems por categoría y dimensión, así como al conjunto en su totalidad (Véase Tabla 13).

Tabla 13.

Indicador de Alfa de Cronbach para la fiabilidad del cuestionario.

Sección / Categoría de estudio (sub-escala)	Núm. Ítems	α	Valoración
Estudio de la Historia			
Propósito del estudio	8	0.807	Bueno
Fines académicos	15	0.886	Bueno
Importancia de las estrategias	11	0.815	Bueno
Grado de dificultad para enseñar saberes o competencias relativas a la Historia	20	0.900	Excelente
Total	54	0.867	Bueno
Uso y trabajo con fuentes para el aprendizaje de la Historia			
Grado de importancia	6	0.840	Bueno
Pensamiento histórico	13	0.921	Excelente
Total	19	0.901	Excelente
Programa del curso Historia de la Educación en México (ed. Normal)			
Competencias relativas al curso	7	0.862	Bueno
Importancia de las competencias relativas al curso	7	0.830	Bueno
Total	14	0.888	Bueno
Total	87	0.936	Excelente

Nota. El coeficiente de Alfa de Cronbach es un valor que oscila entre 0 y 1.

Elaboración

propia

El coeficiente de consistencia interna del total de los ítems del cuestionario fue $\alpha = 0.936$. En las categorías de estudio (sub-escalas) se presentaron valores inferiores al valor α del total del cuestionario, pero mayores a 0.800. De acuerdo a George y Mallery (2003), valores mayores a 0.8 son muy aceptables y mayores a 0.9 son excelentes.

Al revisar los resultados de la prueba de fiabilidad de cada sub-escala, se observó que todos los ítems contribuyeron a la consistencia interna de categoría de estudio de la que forman parte ya que la eliminación de cualquiera de ellos no suponía un incremento en el índice de Alfa de Cronbach de la sub-escala a la que pertenecían.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se considera que el instrumento cumple con los requisitos de fiabilidad para medir las dimensiones que se han determinado para el estudio.

3.4.1.8 Procedimiento de aplicación del cuestionario.

3.4.1.8.1 Primera aplicación: Diagnóstico (O_1).

Luego de los procedimientos de validez y prueba piloto, se procedió a seguir la siguiente ruta crítica:

1. El cuestionario se montó en la plataforma de Online Encuesta (www.onlineencuesta.com). Plataforma de servicio gratuito para quienes son estudiantes, tan sólo se procedió a abrir una cuenta utilizando el correo institucional de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Con este tipo de cuenta se accede a todas las funcionalidades de una cuenta de paga, por un tiempo limitado.
2. Para asegurar que todos los participantes tuvieran oportunidad de participar, se gestionó tiempos y disponibilidad de los alumnos docentes y del espacio del CECSE para la aplicación. La institución escolar proporcionó los listados de los

estudiantes por grupo; por lo que se procedió a realizar una planeación y calendarización de la aplicación del instrumento.

3. La aplicación se realizó en grupos de 10 a 15 estudiantes con un supervisor, quien asumió la responsabilidad de recibir y atender a los grupos programados, transmitir las instrucciones y agradecer a los estudiantes por su participación. La mayoría de los grupos programados aplicaron durante el mes de agosto de 2014. Sin embargo, durante el mes de septiembre se localizaron a los estudiantes que aún no aplicaban el cuestionario. Y se les invitó de forma voluntaria participar en este estudio. Para estos casos, no se realizó programación de grupos, se permitió que los estudiantes contestaran el cuestionario a través de una liga y se establecieron fechas de compromiso para la realización de la actividad.
4. Se consiguió la participación del total de los estudiantes en la fase diagnóstica, $nd = 144$.

3.4.1.8.2 Segunda aplicación: Cierre (O_2).

En esta ocasión, la institución educativa estaba experimentando problemas con el acceso a *Internet*. Por lo que se realizaron ajustes en el procedimiento de aplicación.

1. El cuestionario se ajustó en diseño para ser impreso en hoja tamaño oficio, a fin de optimizar el espacio. Quedando ajustado a 10 páginas.
2. E procedió a la preparación de 150 cuestionarios fotocopados.
3. En coordinación con la institución, se programaron visitas a la institución para realizar la aplicación a los participantes. Se deseaba trabajar con los grupos

completos, pero por la dinámica de la vida institucional, no se logró aplicar a todos los participantes. Incluso, ante cita programada para visitar a determinado grupo, se realizaron 4 reprogramaciones.

4. En agradecimiento a los estudiantes y como estímulo para participar, se regalaron a cada grupo 3 cuentos infantiles y 2 novelas, todos de la editorial Fondo de Cultura Económica, títulos incluidos en la colección de la biblioteca del docente o de educación básica.
5. Los estudiantes que participaron en esta etapa de cierre fueron $nc = 103$.

3.4.1.9 Procedimiento para el análisis de los datos.

El análisis de los datos obtenido, se realizó por medio del software estadístico SPSS, versión 16. Con el apoyo de esta herramienta, se realizó la obtención de los datos descriptivos y se aplicaron las pruebas inferenciales. Por medio de Excel, se realizaron las tablas y gráfica para la organización de la información que se presenta en el documento.

1. Para iniciar con el análisis de los datos, se procedió para el caso de la primera aplicación, generar el archivo de datos que proporciona la plataforma OnlineEncuesta. Para la segunda aplicación, se procedió a la captura de los datos en un archivo de Excel.
2. Antes de subir la información al software estadístico, se normalizaron los datos de ambas bases datos obtenidas de las aplicaciones.
3. Con el apoyo de un cuestionario impreso, se determinó la codificación de las respuestas para cada ítem. Se asignó un nombre clave a cada variable, se

determinó el tipo de variable, su contenido, escala de medición, valores y códigos de respuesta.

4. Por medio de software SPSS se levantaron ambas bases de datos y se inició el proceso de codificación en el mismo a partir de lo realizado en el punto anterior.
5. Aplicación de la prueba de Alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad del cuestionario. Esta prueba se aplicó solo a la base de datos del diagnóstico (nd=144). Los resultados se presentan en la Tabla 13.
6. Realización del análisis descriptivo de la muestra de los participantes a partir de las variables independientes y dependientes (Véase Tabla 12). A partir de esta información, se determinó presentar los datos de la prueba diagnóstica (O1) para describir a los participantes del estudio (Véase Características generales de los alumnos docentes, p. 51).
7. Determinación de normalidad en la distribución de los datos para ambas bases: Diagnóstico y Cierre (nd=144 y nc=103). Esto determinará el tipo de prueba inferencial se aplicará: paramétrica o no paramétrica.

Hipótesis

H_0 : Los datos de cada una de las variables tienen una distribución normal.

H_1 : Los datos de cada una de las variables no tienen una distribución normal.

Prueba de Normalidad Kolmogorov-Smirnov

Nivel de significancia = 5% = 0.05

El p-valor obtenido para todas las variables fue igual a 0.00, tanto para el diagnóstico y el cierre.

$p < 0.05$, se rechazó la hipótesis nula

En ambos casos, se rechazó H_0 y se aceptó H_1 .

8. Aplicación de la prueba no paramétrica de Rangos de Wilcoxon para determinar si existe diferencias significativas entre el diagnóstico y el cierre, para dos muestras relacionadas.

Hipótesis

H_0 : El valor de las respuestas de las variables del diagnóstico no difiere de las respuestas del cierre.

H_1 : El valor de las respuestas de las variables del diagnóstico difiere de las respuestas del cierre.

Prueba de Rangos de Wilcoxon

Nivel de significancia = 5% = 0.05

El p-valor obtenido para las variables, se muestran organizados por categorías o dimensiones de estudio (Véase Apéndice E).

9. Aplicación de la prueba no paramétrica de Homogeneidad de Chi Cuadrada para determinar si existen diferencias entre los grupos de valor de las variables entre las dos aplicaciones: diagnóstico y cierre.

Hipótesis

H_0 : La prevalencia de las respuestas para las variables no es distinta en las dos aplicaciones: diagnóstico y cierre.

H_1 : La prevalencia de las respuestas para las variables es distinta en las dos aplicaciones: diagnóstico y cierre.

Prueba de Chi Cuadrado de Homogeneidad

Nivel de significancia = 5% = 0.05

El p-valor obtenido para las variables, se muestran organizados por categorías o dimensiones de estudio (Véase Apéndice E).

Este p-valor indica la probabilidad de error en la prevalencia de las respuestas.

En el Apéndice E se presentan las tablas con los resultados a detalle de los resultados en las dos aplicaciones del instrumento para las pruebas Rangos de Wilcoxon y Chi Cuadrado de Homogeneidad. Para fines de un análisis incluyente con respecto a los cambios significativos, en este espacio se aprecian niveles de significancia al 10%, 5% y 1%.

10. Para realizar las redes semánticas, se extrajo de ambas bases de datos (Diagnóstico y Cierre) la información exclusiva de los ítems relativos a las redes semánticas para trabajar con éstos en Excel. Datos que se normalizaron, básicamente consistió en un rastreo de todas las respuestas para asegurar el uso de mayúsculas en todos los conceptos y la acentuación de los mismos. Esto debido a que la primera aplicación, la aplicación fue realizada en una plataforma. Para la segunda aplicación, la investigadora realizó la captura de los datos, por lo que al momento de la captura se realizó, la normalización de los mismos.

11. Construcción de un sistema basado en varias hojas de Excel para realizar el proceso de elaboración de cada red semántica, considerando el proceso detallado por Álvarez-Gayou Jurgenson (2003) para el cálculo de:

Valor J: Indicador de riqueza semántica = total de palabras de la red.

Valor M Total (VMT): Indicador de peso semántico de cada palabra definidora.

Conjunto SAM: Indicador de palabras definidoras que conforman el núcleo central de la red (palabras de mayor peso semántico).

Valor FMG: Indicador de distancia semántica (Valor en porcentaje (%)) de las palabras definidoras.

12. Cálculo de los conjuntos SAM y valores FMG para cada red semántica. En el Apéndice F, se presentan imágenes que ilustran las diferentes hojas de *Excel* para el cálculo de estos valores.
13. Generación de las tablas y gráficas de los datos en Excel. Para esta fase se tomaron los datos de interés que se generaron en los análisis y se determinó la presentación y formato para cada conjunto de datos. Para el caso de las figuras generadas para las redes semánticas, en éstas se han marcado las palabras definidoras en negritas para aquellas que tengan un Valor FMG no menor a 50%, a fin de resaltar dentro del Conjunto SAM, aquellas palabras definidoras de mayor peso semántico.

3.4.2 Método 2: Enfoque Cualitativo.

3.4.2.1 Objetivos.

1. Realizar una evaluación documental del currículum, enfocada a algunos aspectos relacionados con el modelo basado en competencias y centrado en el aprendizaje; así como el análisis de los programas analíticos de la línea curricular de historia (Historia de la educación en México, Educación histórica en el aula, y Educación histórica en diversos contextos) a partir de la información que proveen los documentos oficiales de la licenciatura en educación primaria (Plan 2012) con el propósito de conocer la propuesta educativa y elementos que se consideran, específicamente con respecto a los modelos de competencias y de educación histórica.
2. Analizar las evidencias escritas producidas por los estudiantes tanto en el aula como extra-clase (ejemplo planes de clase, ensayos, proyectos, etc.) a lo largo del curso Historia de la educación en México (Plan 2012) con el fin de identificar rasgos asociados al modelo de educación histórica considerando como categorías iniciales: fuentes históricas y procesos de indagación (conceptos de segundo orden: significancia histórica, evidencia, continuidad y cambio, causa y consecuencia, empatía y dimensión ética).

3.4.2.2 Supuesto.

Se considera que en el contexto de las escuelas normales, sus docentes y las prácticas previas experimentadas por los estudiantes para el aprendizaje de la historia en educación básica influyen en los aprendizajes de los estudiantes, futuros docentes de educación primaria, para apropiarse de los nuevos conocimientos de esta ciencia y comprensión del

concepto del pensamiento histórico reflejado en sus trabajos académicos para el curso “La historia de la educación en México” y en las narrativas y respuestas sobre las formas de enseñanza de la historia, uso de fuentes y aplicación de procesos de indagación de la disciplina.

3.4.2.3 Diseño de investigación (M2).

El diseño para esta parte del estudio, siguió un esquema basado en una planificación previa, pero con libertad para realizar los procesos y revisiones de los mismos para complementar la parte de los datos cuantitativos, a fin de obtener una visión menos fragmentada del fenómeno de estudio.

Para el cumplimiento del primer objetivo se realizó un proceso de evaluación documental del currículum y para el cumplimiento del segundo se realizó un proceso de análisis de contenido de las producciones de los alumnos docentes.

3.4.2.4 Evaluación documental curricular.

En un contexto de exigencias y retos en educación, específicamente en la formación docente, el currículum para la formación inicial docente exige para la mejora del mismo, procesos de evaluación y reflexión tanto por quienes lo diseñaron como quienes lo implementan.

Para este estudio y con el fin de alcanzar el objetivo 1 (Método 2) se pretende realizar una evaluación documental del currículum a partir de los criterios propuestos por Casarini (2013), teniendo como guía 5 ejes a partir de los cuales se plantean preguntas: 1) finalidades del plan de estudios 2012, 2) contenido de los programas de la línea curricular de

historia, 3) actividades de aprendizaje propuestas en los programas, 4) modalidades de evaluación, y 5) estrategias didácticas (modos de enseñar).

Para el análisis curricular de la licenciatura en educación primaria (Plan 2012), se conformó el siguiente corpus de documentos oficiales y documentos de apoyo cuya divulgación es a partir de mecanismos oficiales, de la autoridad educativa:

1. El Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria (2012).
2. Los programas analíticos de los curso de la línea curricular de historia:
 - a. Historia de la educación en México (1er. semestre).
 - b. Educación histórica en el aula (3er. semestre).
 - c. Educación histórica en diversos contextos (4to. semestre).
3. La página web de la Comunidad Normalista para la Educación Histórica en el portal de la DGESPE.


Todos estos documentos fueron obtenidos a través del portal oficial web de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). De acuerdo al Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, artículo 21, corresponde a la DGESPE, unidad administrativa de la autoridad educativa federal, la atribución de “Proponer e impulsar políticas para el desarrollo de las instituciones y programas de educación superior destinados a la formación de los profesionales de la educación” (Gobierno Federal, 2005, p. 20).

En un sentido operacional, la evaluación curricular se centró en la coherencia como categoría básica del análisis cualitativo, cuyo alcance delimitó a identificar la relación entre

los principios pedagógicos del plan de estudios, los perfiles de ingreso y de egreso, las competencias y los programas de los cursos de la línea curricular de historia, todos estos elementos declarados en los documentos que conforman el corpus.

Tabla 14.

Esquema de evaluación curricular.

Tipo de currículum	Objeto de evaluación	Elementos del currículum
Currículum formal	Principios pedagógicos	Orientaciones curriculares
	Perfil de ingreso Perfil de egreso Plan de estudios Cursos de la línea curricular de historia	Competencias Modalidades de trabajo Modelo de educación histórica <ul style="list-style-type: none"> - Uso de fuentes - Procesos de indagación (Conceptos de segundo orden) - Pensamiento histórico - Investigación histórica
C o h e r e n c i a 		

Elaboración propia.

3.4.2.5 Análisis de contenido de los productos de los alumnos docentes.

A partir de los documentos producidos por los alumnos docentes para el curso Historia de la educación en México, se pretender esbozar un panorama de los recursos aplicados por los estudiantes en sus producciones, específicamente aquellos relacionados con el modelo de educación histórica de la licenciatura en educación primaria (Plan 2012).

Para reconocer las características de los recursos empleados a través del análisis de contenido se definieron las unidades de análisis: características de los textos, pensamiento histórico y literacidad. Para cada unidad de análisis se determinaron las categorías y modalidades (Véase Tabla 15).

El corpus total corresponde a las producciones realizadas por los alumnos durante el curso Historia de la educación en México, ciclo escolar 2014-2015. La muestra de las producciones analizadas se conformó con las producciones que los alumnos entregaron en forma voluntaria. El tamaño de la muestra se conformó por 45 trabajos.

Tabla 15.

Unidades de análisis y categorías del análisis de contenido.

Unidad de análisis	Objetivo	Categorías
Características de los textos	Explorar los tipos de textos académicos que realizan los alumnos docentes para el curso.	Tipo de trabajo
		Tipo de texto
		Estructura
Pensamiento histórico	Explorar en el contenido de las producciones de los alumnos, el uso y aplicación de algunos conceptos centrales del modelo de educación histórica.	Fuentes históricas
		Procesos de indagación (Conceptos de segundo orden)
Literacidad académica	Identificar el nivel de manejo de dos aspectos básicos de la literacidad académica.	Manejo de la información
		Referencias bibliográficas

Elaboración propia.

Para el análisis de las producciones de los alumnos, se construyó una rejilla para el análisis del contenido. A partir de la rejilla, se contabilizó la presencia de cada categoría en las producciones recibidas de los alumnos.

Para la recuperación de las producciones de los alumnos docentes, se solicitó un permiso en la institución para realizar las invitaciones durante alguna sesión del curso de historia. A los alumnos docentes, se les indicó que los documentos serían valorados para contar con un panorama integral con respecto a la educación histórica. Lo anterior, requirió definir un proceso para la recepción de los trabajos.

A partir de la revisión de las producciones de los estudiantes, emergieron datos relevantes. Para fines del estudio, se determinó sólo una categoría emergente para la unidad

de análisis de características de los textos: originalidad de texto y discurso de las necesidades de la vida educativa.

3.5 Triangulación de los resultados

Los datos recolectados para cada método se analizaron de acuerdo al procedimiento descrito. Los hallazgos se presentan en forma individual para cada método en el Capítulo 4. Resultados.

En el apartado Una distancia entre las intenciones formativas y la formación de los alumnos docentes, se realiza un ejercicio de entretejido de los hallazgos para presentar las inferencias o predicciones sobre la educación histórica en la educación normal. La triangulación de los hallazgos inició a partir de una propuesta de triangulación a partir de las dimensiones y categorías del estudio (Véase Apéndice G).

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

Los resultados de la investigación, están ordenados de tal forma para acompañar al lector en el conocimiento de la formación inicial docente para educación primaria a partir de la evaluación documental curricular del plan de estudios 2012 hasta los resultados del trabajo de campo.

En la primera parte, “Conociendo el plan de estudios y la línea curricular de Historia” se presenta la evaluación documental curricular de la licenciatura en educación primaria, particularmente, para la línea curricular de Historia donde se pretende que el lector visualice el panorama curricular general de la formación docente, resaltando en particular la línea curricular de historia.

En “Diagnóstico sobre las nociones de algunos conceptos relacionados con el pensamiento histórico, uso de fuentes, aprendizaje y enseñanza de la historia”, se presentan los resultados y análisis de las respuestas de los estudiantes sobre aspectos relacionados con la historia como área de conocimiento en la formación académica en educación básica y normal. Específicamente se exploran nociones de algunos conceptos relacionados con la Historia, su propósito de estudio, fines académicos, importancia del conocimiento histórico, su didáctica, recursos didácticos de la historia y el pensamiento histórico. Los hallazgos han sido organizados de acuerdo a las dimensiones de estudio: estudio de la historia,

enseñanza y aprendizaje de la historia, materiales de apoyo (herramientas del historiador en el aula 1/2), estrategias de enseñanza y aprendizaje de la historia, pensamiento histórico (herramientas del historiador en el aula 2/2) y competencias del plan de estudios. Los resultados para estas dimensiones de estudio, incorporan un contraste entre las respuestas dadas por los estudiantes al inicio y al cierre del primer semestre. Por la complejidad de la información presentada, se realiza un ejercicio de contraste entre los objetivos señalados en el diagnóstico y las hipótesis de trabajo que se plantearon.

En un tercer apartado, “Perfil de escritura académica del estudiante docente”, se presenta una descripción de las producciones de los estudiantes para el curso de la Historia de la educación en México, en cinco dimensiones: a) características de los textos, b) pensamiento histórico, c) literacidad académica, d) originalidad y e) discurso de las necesidades. Las dos últimas, son categorías no previstas al inicio de la revisión del corpus documental.

Finalmente, en el cuarto apartado, “Una distancia entre las intenciones formativas y la formación de alumnos docentes” se pretende revelar por medio de un contraste los logros y alcances en la formación de los alumnos docentes con respecto a las intenciones formativas del modelo de educación histórica en la formación inicial docente del plan de estudios 2012.

4.1 Conociendo el plan de estudios y la línea curricular de Historia

Para la realización este acercamiento para conocer desde el punto de vista curricular el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria (Plan 2012) y los programas analíticos de los cursos de la línea curricular de historia, específicamente el curso Historia de

la educación en México, se procedió a localizar los elementos básicos que conforman la propuesta educativa nacional; a partir de los documentos oficiales publicados en el portal electrónico de la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y en el Diario Oficial de la Federación.

4.1.1 Modelo educativo del Plan 2012 para la formación docente en educación primaria.

La propuesta educativa de la SEP para la formación docente en educación primaria tiene como propósito “formar docentes que respondan a las necesidades del modelo pedagógico que establece que el centro y referente fundamental del aprendizaje es el estudiante” (SEP, 2012a, pp. 2, Segunda Sección), con una propuesta basada en un enfoque por competencias, centrado en el aprendizaje y con flexibilidad curricular (Santillán Nieto, 2010). Elementos curriculares predominantes en los modelos educativos de programas educativos de pregrado en instituciones de educación superior actuales en el mundo (Braslawki, 2001 en Observatorio de Reformas Educativas, 2006). De acuerdo con Santillán Nieto (2010), la idea es dejar atrás una oferta orientada a la enseñanza enciclopédica, basada en la transmisión y memorización del conocimiento.

Este plan de estudios, se sustenta en el reconocimiento que la reforma curricular del 2012 para la formación inicial docente, obedece a la “necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación” (p. 2); esta reforma curricular (2012) no es diferente a su antecesora (1997), en el sentido que se orientan a la mejora educativa y responden a problemas evidentes en la formación de profesores. Entonces, ¿cuál es el aporte en

específico de esta reforma con respecto a la anterior? y ¿cómo aborda los problemas actuales y fundamentales que enfrenta la formación docente?: “quién enseña, cuánto se enseña y cuán bien se enseña” (Navarro y Verdisco, 2000 en Aguerrondo, 2003, p. 9).

4.1.1.1 Características generales del Plan de Estudios.

A fin de visualizar los cambios en el Plan 2012 con respecto a su antecesor (Plan 1997), se ha elaborado una tabla donde se presentan algunas características generales de los planes de estudio para la formación de profesores en educación primaria; a fin de ilustrar algunos cambios y continuidades entre los mismos.

Las continuidades entre los dos planes de estudio son una estructura semestral a cuatro años, mapas curriculares organizados en trayectos formativos donde se distingue la práctica docente en condiciones reales, un perfil de egreso basado en competencias, y un proceso de examen profesional para la titulación.

Tabla 16.

Análisis comparativo entre planes de estudio para la formación de maestros de educación primaria.

Rasgo	Plan 1997	Plan 2012
Estructura	8 semestres, 32 horas/semana por semestre. 448 créditos / 256 horas / 45 cursos.	8 semestres, variabilidad entre 24 a 40 horas/semana por semestre. 291 créditos / 274 horas (Ver nota 1) / 55 cursos.
Trayectos o áreas formativas	Tres áreas de actividades de formación: 1. Actividades principalmente escolarizadas. 152hrs/266cr 2. Actividades de acercamiento a la práctica escolar. 40hrs/70cr 3. Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. 64hrs/112cr	Cinco trayectos formativos: 1. Psicopedagógico. 64hrs/72cr 2. Preparación para la enseñanza y el aprendizaje. 100hrs/112cr 3. Lengua adicional y tecnologías de la información y comunicación. 28hrs/31.5cr 4. Práctica profesional. 62hrs/53.65cr 5. Cursos optativos. 16hrs/18cr Titulación (Ver nota 2). 4hrs/3.6cr
Interacción entre los trayectos o áreas formativas	Del primer al sexto semestre se realizan cursos de dos trayectos formativos: Actividades principalmente escolarizadas y Actividades del acercamiento a la práctica escolar. En los semestres séptimo y octavo, se realizan los cursos del trayecto formativo: Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.	Del primer al séptimo semestre se combinan cursos de al menos 4 trayectos formativos. Excepto para el octavo semestre, donde se realiza la práctica profesional y el documento de titulación.
Perfil de ingreso	No se presenta (Ver nota 3).	Poseer siete rasgos o cualidades asociadas a habilidades intelectuales, sociales y de identidad.
Perfil de egreso	Perfil de egreso basado en competencias dividido en cinco campos, cada uno agrupa un determinado número de competencias. Habilidades intelectuales específicas (5), Dominio de los contenidos de enseñanza (4), Competencias didácticas (6), Identidad profesional y ética (7), y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (5). 27 competencias en total.	Perfil de egreso basado en competencias dividido en dos áreas: genéricas y profesionales. Cada área cuenta con grupos de competencias: 6 para las genéricas y 9 para las profesionales. 15 competencias en total. Cada competencia enuncia cierto número de unidades y elementos.
Modalidades de trabajo	Prácticas que propicien el pensamiento científico (Investigación científica).	Aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en casos de enseñanza, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje en el servicio, aprendizaje colaborativo y detección y análisis de incidentes críticos.
Movilidad académica	No aplica.	Se incorpora el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para facilitar la movilidad nacional e internacional.
Modalidades de titulación	Documento recepcional y examen profesional. Tres líneas temáticas para el desarrollo del documento recepcional: • Análisis de experiencias de enseñanza. • Análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela. • Experimentación de una propuesta didáctica.	Tres modalidades: • El portafolio y examen profesional. • El informe de prácticas profesionales y examen profesional. • La tesis de investigación y examen profesional.

Notas:

1. En el programa se señalan 291 créditos, la suma de los créditos del mapa curricular son 291.25.

2. Titulación no se considera un trayecto formativo. En el mapa curricular es un curso en 8avo semestre.

3. Cada entidad federativa, define unos criterios/requisitos que cada aspirante debe cumplir al ingresar, los cuales pueden variar entre escuelas normales de la misma entidad. Requisitos publicados durante los meses de abril/mayo, para el ingreso en agosto. En el documento de Normas de Control Escolar para las Instituciones Formadoras de Docentes en las Licenciaturas en Educación Básica, Modalidad Escolarizada, se enuncian los requisitos documentales que el aspirante debe cumplir al ingresar al nivel; básicamente limitado a la disponibilidad de lugares y acreditación de término del nivel de bachillerato.

Fuente: SEP (2002, 2012a). Elaboración propia.

Entre las nuevas características del Plan 2012, se pueden identificar características ideológicas de formación para el empleo, de alguna forma perfilando la función de las escuelas normales en relación de la formación docente (Véase Tabla 16).

...estrategia 9.2 [Plan Nacional de Desarrollo, eje 3, objetivo 9] establece que se deberán fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo, principalmente (SEP, 2012a, Considerando, párr. 1).

... [Alianza por la Calidad de la Educación] señala que los procesos prioritarios en materia de profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, tienen por objeto, entre otros, el garantizar que quienes enseñan a nuestros hijos estén debidamente formados... (SEP, 2012a, Considerando, párr. 6)

...la Reforma Integral de la Educación Normal con el objeto de formar docentes que respondan a las necesidades del modelo pedagógico que establece que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante... (SEP, 2012a, Considerando, párr. 8)

El Plan 2012 tiene su enfoque centrado en el paradigma del aprendizaje; característica por la cual se percibe inadvertida la enseñanza; pues se omiten orientaciones o posturas sobre este punto. El concepto de enseñanza que es utilizado como un adjetivo calificativo para describir las estrategias que se enuncian dentro del apartado IV.2 Enfoque centrado en el aprendizaje.

En el documento rector del plan de estudios 2012 existe la omisión de las orientaciones para la enseñanza. Esta situación está ligada por el diseño curricular basado en competencias donde la formación está orientada hacia un perfil de egreso que asegura un nivel de eficiencia del futuro trabajador; por lo que privilegia la idea del sujeto que aprende.

El diseño curricular basado en competencias responde, por un lado, al escenario actual en el cual el trabajador debe tener la capacidad de prever o de resolver los problemas que se le presentan, proponer mejoras para solucionarlos, tomar decisiones y estar involucrado - en menor o mayor grado- en la planificación y en el control de sus actividades. Por otro lado, responde a las investigaciones acerca del aprendizaje, en tanto propone una organización que favorece el aprendizaje significativo y duradero (Catalano, Avolio de Cols y Siadogna, 2004, p. 91).

Para algunos, la ausencia de la enseñanza en los currículos por privilegiar el aprendizaje, puede no ser el camino para el cambio en el sentido, como se mencionó en párrafos anteriores, de dejar atrás la enseñanza enciclopédica, basada en la transmisión y memorización del conocimiento.

Uno de los lemas convergentes más cacareados, con el que se está reclamando un giro desde la enseñanza hacia el aprendizaje. Una expresión ésa que, por cierto, a mí me parece tan altisonante como simplificadora: la mejora de los aprendizajes de los estudiantes no podría suponer ensombrecer la enseñanza, sino, por el contrario, conferirle nuevos sentidos y prácticas (Escudero Muñoz, 2006, p. 10)

El Plan 2012, parece retomar cuatro de las cinco áreas a las cuales tendieron a converger las reformas educativas en los años 90's en el mundo (Braslavski, 2001 en Observatorio de Reformas Educativas, 2006): 1) flexibilidad, 2) orientación de la formación hacia el desarrollo de competencias, 3) cursos optativos/opcionales para los alumnos y 4) pedagogía basada en proyectos. Braslavski identifica las orientaciones en los que se apoyan las reformas educativas, algunas de las cuales son identificables en la Reforma Integral de la Educación Normal, específicamente en el Plan 2012 para la licenciatura en educación primaria; al adoptar un modelo basado en competencias bajo una perspectiva

socioconstructivista buscando tener como centro el aprendizaje de los alumnos e incorporando un trayecto formativo para asegurar una práctica docente en condiciones reales de trabajo.

Las reformas actuales en distintos países se inscriben en esas orientaciones y convergencias. Prácticamente todas estas reformas en proceso de construcción o ya validadas y puestas en marcha, se apoyan en distintos pilares: (1) una lógica de competencias, (2) una perspectiva socioconstructivista, (3) una atención centrada en los alumnos, y (4) una importancia creciente de las situaciones de formación (Observatorio de Reformas Educativas, 2006, p. 11).

4.1.1.2 Perfil de ingreso.

A diferencia de su antecesor, el Plan 2012 describe un perfil de ingreso expresado en siete habilidades y/o capacidades relacionadas con literacidad, resolución de problemas, autonomía, comunicación, colaboración y conciencia cívica.

La instrumentación para asegurar quiénes ingresan a la licenciatura en educación primaria se enmarca en el documento de Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regulación, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Plan 2012)^{7,8}. En él se precisan de alguna forma los criterios para la valoración del perfil de ingreso de los aspirantes a ingresar a la carrera, posibilita la

⁷ Documento que entra en vigor en agosto del 2015.

⁸ Para las cohortes 2012, 2013 y 2014 de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012. Estuvieron sujetas al momento de su ingreso a las Normas de Control Escolar del 2010. En dicho documento, se enuncia que las autoridades educativas de las entidades federativas deberán establecer en sus requisitos la aplicación de un examen de ingreso, el EXANI II o su equivalente.

incorporación de criterios adicionales, que se incluyan en la convocatoria que realice la autoridad educativa de la entidad federativa. Este documento normativo establece varios criterios para la selección, en especial dos son de interés por su relación con una evaluación. Una evaluación general de conocimientos, determinando un puntaje mínimo de 950 puntos como uno de los requisitos de ingreso, usando como medida el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II). Y la precisión de un promedio no menor de 8.0 en el bachillerato.

La prueba EXANI II Admisión se califica considerando las respuestas correctas, es decir no existe penalización por respuestas incorrectas o por reactivos no contestados. Los rasgos que se evalúan son pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua y comprensión lectora. Las calificaciones se expresan en una escala de 700 puntos (calificación más baja) y 1300 puntos (calificación más alta); donde la media técnica es de 1000 puntos que representa un 50% de aciertos (CENEVAL, 2016).

Contrastando la información del CENEVAL con las normas para el ingreso, encontramos que el puntaje mínimo como requisito, está por debajo de la media técnica del examen, es decir, que los aspirantes pueden ser aceptados con menos del 50% de los aciertos en el EXANI II. Aspecto que contrasta con el requisito de promedio en el bachillerato (8.0) considerando que el pase mínimo es 6.0. Más allá de las valoraciones numéricas, parece ausente una valoración que se ajuste al perfil de egreso del plan de estudios. Con la información que proveen los indicadores numéricos, no se observa cómo la autoridad educativa federal asegura el perfil de ingreso de los aspirantes a la licenciatura en educación de primaria; específicamente, para los aspectos relacionados con aprender por iniciativa e

interés propio a lo largo de la vida o por participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad (Véase Tabla 17).

Tabla 17.

Contraste del perfil de ingreso y criterios de evaluación del EXANI II Admisión.

Perfil de ingreso (Plan 2012)	EXANI II– Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes. • Capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos. • Capacidad para aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. • Capacidad de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. • Capacidad para comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita. • Habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. • Interés por participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, entidad, México y el mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento matemático • Pensamiento analítico • Estructura de la lengua • Comprensión lectora

Fuentes: SEP (2012a) y CENEVAL (2016).

Elaboración propia.

4.1.1.3 Perfil de egreso.

El perfil de egreso en el Plan 2012 se expresa mediante competencias, divididas en genéricas y profesionales. En las competencias genéricas se enlistan seis con sus respectivas unidades o elementos y nueve para las profesionales. Sobre este punto, existe duda sobre el papel o la interpretación que se debe dar a estas unidades o elementos: son competencias,

indicadores de desempeño o ¿qué? En el documento no se describe el papel de estas unidades que conforman las competencias, por lo que existe libertad de interpretación al poder ser consideradas como sub-competencias, indicadores, y en el escenario menos favorable en un modelo basado en competencias, como una conducta observable y evaluable (Véase Apéndice A). A manera de ilustrar esto, se presentan dos ejemplos de la redacción las competencias del perfil de egreso (una genérica y una profesional) y de sus unidades o elementos que la componen.

[Perfil de egreso – Plan 2012]

Emplea las tecnologías de información y comunicación.

- Aplica sus habilidades digitales en diversos contextos.
- Usa de manera crítica y segura las tecnologías de información y la comunicación.
- Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología. (SEP, 2012a, p. 10, Competencias genéricas, número 6).

Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

- Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.
- Promueve el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos.
- Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje.
- Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje. (SEP, 2012a, p. 11, Competencias profesionales, número 4).

4.1.1.4 Las competencias desde el plan de estudios.

A partir de la propuesta del Observatorio de Reformas Educativas (2006) para el análisis del concepto competencia de los diferentes autores, se identificaron los rasgos de este concepto en el Plan de Estudios 2012. La competencia y su desarrollo, a partir del

documento oficial, se define desde una perspectiva constructivista, al considerar que las competencias profesionales docentes se desarrollan en contextos reales y situaciones específicas; así por la inclusión de un trayecto formativo transversal relacionado con la práctica profesional. La aplicación de los saberes y los recursos cognitivos son el objeto principal para el desarrollo de la competencia, favoreciendo su aplicación a situaciones relacionadas con la profesión docente (9 de 15 competencias del perfil de egreso son profesionales). Su desarrollo implica un proceso por lo que debe evaluarse constantemente, en donde se ponen en juego saberes y recursos cognitivos a fin de enfrentar y resolver asuntos propios de su profesión (Véase Tabla 18).

En el listado de las competencias del perfil de egreso se aprecian 6 competencias genéricas y 9 competencias profesionales, cada una con sus respectivas unidades (Véase Apéndice A). En conjunto, las competencias y sus unidades (71 en total, 26 genéricas y 45 profesionales) parecen minimizar el carácter integrador de las competencias, lo que representa una simplificación de un concepto complejo (Tardif, 2008).

Tabla 18.

Tabla analítica del concepto competencia en el Plan de Estudios 2012.

Criterio	Función	Característica	Sustento
Perspectiva epistemológica	Verificar en qué medida lo racional epistemológico que establece el enfoque de la noción de competencias es perceptible en el texto.	Racional cognitivo Racional constructivista o socioconstructivista	<p>“...La perspectiva sociocultural o socioconstructivista de las competencias...” (p. 7)</p> <p>“...se interpreta como el resultado de la apertura y redimensionamiento de los diversos elementos y condiciones que articulan la relación entre el conocimiento y los sujetos que interactúan en torno a éste. De esta forma se pretende articular el desarrollo del conocimiento con la acción, como una forma de consolidar una mayor interdependencia entre el saber y el saber hacer en los procesos de formación.” (p. 8)</p> <p>“...que el futuro docente integre los saberes en la acción, que le permita, a partir de la reflexión y el análisis de las situaciones concretas de la docencia.” (p. 22)</p> <p>Trayecto formativo Práctica Profesional (Malla curricular)</p>
Núcleo	Identificar al objeto principal en torno al cual se desarrolla la competencia.	Conocimientos	<p>“...movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema...” (p. 7)</p> <p>“...una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos...” (p. 7).</p>
Extensión	Identificar el campo de aplicación de la competencia.	Aplicación restringida con matices a una sola situación o tipo de situaciones	<p>“...se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico...” (p. 7)</p>
Dinámica	Determinar si la competencia es considerada un proceso dinámico o estático como estado.	Proceso	<p>“Las competencias se encuentran en permanente desarrollo. Su evaluación auténtica debe ser continua, mediante la elaboración de estrategias que consideren el desarrollo y la mejora como aspectos que integran el desempeño de una competencia” (p. 7)</p> <p>“...el concepto de competencia enfatiza tanto el proceso como los resultados del aprendizaje...” (p. 8)</p>
Multi-dimensionalidad	Identificar el tipo de recursos necesarios a la competencia para su desarrollo.	Recursos internos restringidos (cognitivos solamente)	<p>“...una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos...” (p. 7).</p> <p>“...movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema...” (p. 7)</p>
Finalidad	Identificar la finalidad del desarrollo de una competencia.	Producir un resultado esperado	<p>“... para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir.” (p. 7)</p> <p>“...el concepto de competencia enfatiza tanto el proceso como los resultados del aprendizaje...” (p. 8)</p>

Fuente: SEP (2012a).

Elaboración propia.

A partir de la organización del conjunto de competencias, se considera que esta agrupación obedece al reconocimiento de una desagregación de la competencia. En el plan

de estudios, no se indica si estas unidades o competencias desagregadas se relacionan con un componente de un conocimiento, una habilidad y/o una actitud. Así mismo, cada unidad o competencia desagregada puede interpretarse como parte de una descripción de la competencia del grupo, como una forma de objetivos a alcanzar para conformar la competencia; en este caso, el concepto de competencia declarado en los documentos oficiales y por los teóricos, no corresponde a lo que se presenta en el perfil de egreso. La competencia “debe ser pensada en términos de conexiones y no de desconexiones, de despedazar, de fragmentación de los ingredientes. [...] La competencia no es el resultado de un trabajo de disección” (Le Boterf, 2001 en Tardif, 2008, p. 4).

4.1.2 Las competencias desde la línea curricular de historia.

En cada uno de los programas de las asignaturas de la malla curricular de la licenciatura en educación primaria, Plan 2012, se enuncian las competencias del perfil de egreso que serán favorecidas con el desarrollo de cada curso; así como también, las competencias [específicas] del curso.

Los tres cursos que componen la línea curricular de historia, uno de ellos se ubica en el trayecto formativo psicopedagógico. Luego de revisar, los otros tres planes de estudio 2012 para educación normal, parece que este trayecto pretende ser el tronco común entre las licenciaturas de educación para la formación inicial docente. Los tres cursos, en el apartado de “Competencias del perfil de egreso a las que contribuye”, enuncian sólo competencias profesionales; la omisión de las competencias genéricas parece intencionada. Intencionada pues para estos cursos en particular, las seis competencias genéricas cuadran perfectamente para ser favorecidas a través del desarrollo de las propuestas (Véase Apéndice A:

Competencias genéricas). En los documentos no se aclara la omisión de las competencias genéricas en estos cursos.

Los cursos de Historia de la educación en México y Educación histórica en el aula, enuncian sólo la competencia del perfil de egreso, contrasta esta organización con la del curso Educación histórica en diversos contextos, pues en este curso se enuncian competencias del perfil de egreso y alguna otra unidad, bajo la etiqueta de “Competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso” (Véase Tabla 19).

Al revisar a detalle el curso de Historia de la educación en México, su objetivo formativo se dirige a fortalecer el estudio de la historia de la educación en México y a la comprensión, por parte del estudiante docente, de la historia de su profesión.

Comprender la educación en un contexto temporal amplio que relaciona el presente con el pasado y con escenarios del futuro; al mismo tiempo que vincula los contextos locales, nacionales e internacionales con la historia de la profesión docente (SEP, 2013b)

Al contrastar esta intención formativa con las competencias específicas que favorece el curso, se detecta un desfase en el diseño curricular, especialmente cuando las competencias profesionales enunciadas se remiten a contextos de la práctica docente; situación que no aplica para el curso.

Tabla 19.

Competencias del perfil de egreso a las que contribuyen los cursos de la línea curricular de historia.

Historia de la educación en México (3)	Educación histórica en el aula (8)	Educación histórica en diversos contextos (6)
	CP 11. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.	CP 11. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
	CP 12. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.	
	CP 13. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.	CP 13. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar. CP 13.2 Aplica metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos CP 13.3 Emplea los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar.
CP 14. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.	CP 14. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.	CP 14. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje. CP 14.4 Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.
	CP 15. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.	CP 15.5 Interpreta los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje.
	CP 16. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.	CP 16.2 Atiende la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural.
CP 17. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	CP 17. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	
CP 18. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.	CP 18. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.	CP 18. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

Nota. CP: Competencia profesional.

Fuentes: SEP (2012a, 2012b, 2013a, 2013b)

Elaboración propia.

Los cursos de la línea curricular de historia aportan al conjunto de competencias que se favorece o desarrollan con el plan de estudios con quince competencias específicas,

adicionales a las competencias del perfil de egreso. Doce de ellas, enunciadas en el apartado “Competencias del curso” de cada uno de los programas. El resto (tres), se enuncian en las unidades de aprendizaje, pero no en las “Competencias del curso”, espacio donde se esperaría que fuesen enunciadas. Estas quince competencias, al analizarlas en conjunto, se observa que en forma particular son asignadas al curso donde se enuncian, pero parecen desagregadas del conjunto total de las competencias de la línea curricular de historia.

El diagrama de Venn ilustra el número de competencias específicas que se enuncian en cada uno de los cursos de la línea curricular de historia y el número que comparten entre sí (Véase *Figura 7*). De acuerdo al diagrama, algunas competencias sólo son abordadas en alguno de los tres cursos.

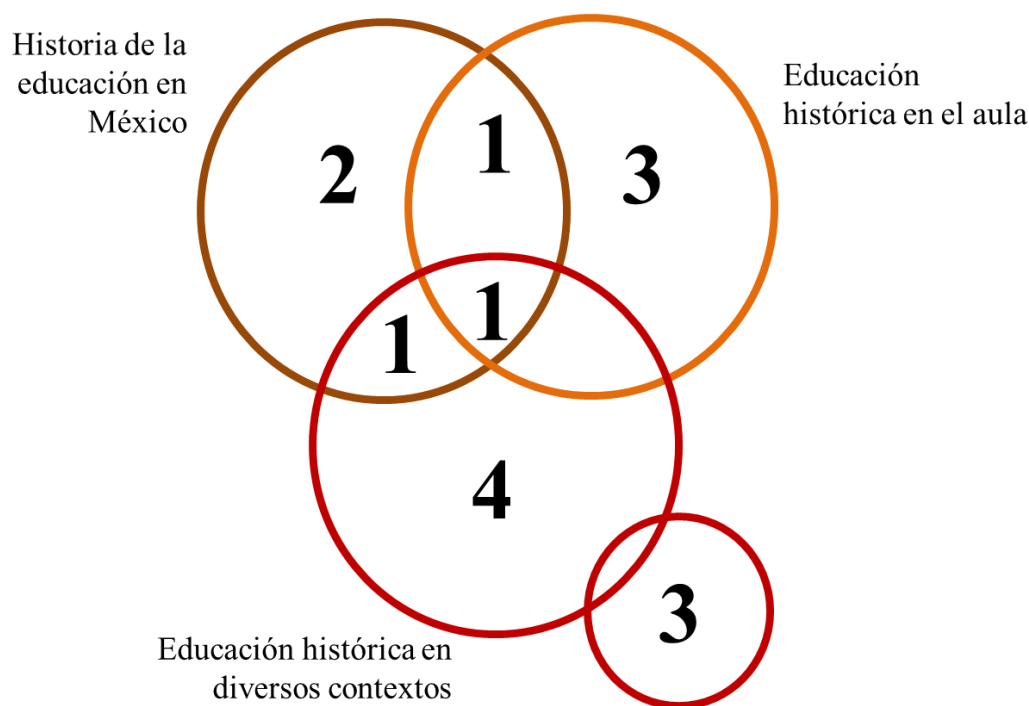


Figura 7. Diagrama de Venn de la distribución de las competencias específicas de la línea curricular de historia. Fuente: Tabla 20. Elaboración propia.

Ante un modelo de formación basada en competencias, con un alto número de ellas, enunciadas en el perfil de egreso más las enunciadas en los programas de las asignaturas, se percibe una ambigüedad. O bien, un escenario complejo para el equipo docente que sea responsable de la implementación de dicho plan de estudios.

Las competencias enunciadas en el apartado “Competencias del curso” pueden representar los objetivos o propósitos de aprendizaje, más que denominarse competencias, por ser redactadas en termino de fragmentación y no de integración (Observatorio de Reformas Educativas, 2006; Tardif, 2008). En la redacción de las competencias de curso, se enuncia la acción específica (reconoce, emplea, valora, etc.) y los recursos a desplegar, el cómo y para qué del aprendizaje en el marco de la educación histórica (Véase Tabla 20). Ejemplo: “Realiza un diagnóstico del nivel de desarrollo del pensamiento histórico en sus alumnos, tomando en cuenta, los conceptos históricos de primer y segundo orden” (SEP, 2012b, p. 16, La educación histórica en diversos contextos, Competencias del curso).

Tabla 20.

Competencias específicas de los cursos de la línea curricular de historia.

Núm.	Competencia específica	Historia de la educación en México (5)	Educación histórica en el aula (5)	Educación histórica en diversos contextos (6+3)
1	Conoce, comprende y emplea las nociones teóricas, los conceptos organizadores y los recursos metodológicos de la historia y de la historia de la educación para propiciar el desarrollo de su pensamiento histórico mediante el análisis centrado en el trabajo con fuentes.	X		
2	Comprende que la historia de la educación contribuye al desarrollo de las identidades docentes mediante el análisis crítico del pasado y el presente.	X		
3	Analiza críticamente diversas interpretaciones históricas y fuentes secundarias sobre sucesos, procesos, personajes y conceptos o nociones históricas y las incorpora en la construcción del conocimiento histórico con sus alumnos.	X	X	X
4	Selecciona fuentes históricas primarias pertinentes para ser incorporadas en las actividades de aprendizaje en el aula.	X	X	
5	Conduce su propio aprendizaje histórico a través de la investigación permanente.	X		X
6	Asume a la historia como forma específica de conocimiento con su propia lógica, nociones, objetos de estudio, fuentes, mecanismos de corroboración y validación, a través de una aproximación al trabajo del historiador.		X	
7	Asume que la educación histórica se centra en el desarrollo del pensamiento histórico y el aprendizaje de la historia en los alumnos a partir del trabajo con fuentes primarias.		X	
8	Aplica la metodología de la educación histórica como base para la innovación.		X	
9	Emplea los recursos de la historia para propiciar el desarrollo del pensamiento histórico en sus alumnos mediante el análisis histórico centrado en el trabajo con fuentes.			X
10	Reconoce a sus alumnos como sujetos históricos, poseedores de una cultura histórica propia situada en su contexto.			X
11	Realiza un diagnóstico del nivel de desarrollo del pensamiento histórico en sus alumnos, tomando en cuenta, los conceptos históricos de primer y segundo orden.			X
12	Valora la importancia educativa de las fuentes patrimoniales y organiza actividades que permitan el trabajo de sus alumnos con dichas fuentes a través de visitas a museos, recorridos por sitios arqueológicos e históricos, archivos históricos, entre otros.			X
13*	Aplica metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos.			X
14*	Identifica en la literatura especializada las diferentes corrientes teóricas actuales sobre la enseñanza de la historia.			X
15*	Valora la importancia educativa de las fuentes patrimoniales y organiza actividades que permiten el trabajo de sus alumnos con dichas fuentes a través de visitas a museos, recorridos por sitios arqueológicos e históricos, archivos históricos, entre otros.			X

Nota: * Competencias sólo enunciadas en el apartado Unidad de Aprendizaje del programa del curso.

Fuentes: SEP (2012b, 2013a, 2013b) . Elaboración propia

En la organización de los programas de los cursos se incluyen diversos elementos curriculares, uno de ellos son las “Unidades de aprendizaje”, espacios que determinan de alguna forma la dosificación de los contenidos de los cursos. En cada una de ellas se enuncia el nombre de la unidad de aprendizaje, las competencias específicas, la secuencia de contenidos, las actividades de aprendizaje y enseñanza, las evidencias, los criterios de desempeño y la bibliografía básica. Con respecto a las competencias, al realizar el mapa de las competencias específicas de los cursos de la línea curricular de historia con respecto a las Unidades de aprendizaje, se observan que algunas de ellas sólo son enunciadas en una sólo ocasión en alguna unidad de aprendizaje/curso (6 casos); tal es el caso para las competencias específicas número 2, 10, 12, 13, 14 y 15 (Véase Tabla 21).

Si esta situación particular, que sucede con los cursos de la línea curricular de historia, con respecto al incremento de las competencias y su relación con las unidades de aprendizaje, ocurre en el resto de los cursos de la licenciatura en educación primaria, Plan 2012; entonces el escenario para comprender e implementar el plan de estudios 2012 se torna complejo y no entendible. Lo anterior, debido al desfase que se evidencia entre las competencias del perfil de egreso y las competencias que se establecen en cada uno de los programas de los cursos. Antesala para propiciar una brecha entre las competencias descritas en el plan y programas de estudio y las competencias que construye el estudiante docente en el aula.

Tabla 21.

Relación de competencias específicas por Curso y Unidad de Aprendizaje.

Curso	Historia de la educación en México (5)				Educación histórica en el aula (5)		Educación histórica en diversos contextos (6+3)			
Número de unidades de aprendizaje	4				2		4			
Unidad de Aprendizaje (U.A.)	1	2	3	4	1	2	1	2	3	4
Número de competencias por U.A.	2	1	1	3	2	5	5	6	6	6
	1		1	1						
	2									
		3				3	3	3	3	3
				4		4				
				5			5	5	5	
					6	6	6	6	6	
					7	7		7		7
						8				8
Competencias específicas en la Unidad de Aprendizaje.							9		9	9
									10	
									11	11
								12		
							13*			
								14*		
										15*

Notas:

El número indica la competencia. (Véase Tabla 20).

En negritas se señalan las competencias específicas que se mencionan en una ocasión. En itálicas se señalan las competencias específicas que se enuncian en las U.A., no así en el apartado de “Competencias del curso”.

Fuentes: SEP (2012b, 2013a, 2013b). Elaboración propia.

De acuerdo con el Observatorio de Reformas Educativas (2006),

El entusiasmo desmedido por los enfoques por competencias en la elaboración de programas de estudio aumenta las diferencias. Por un lado, el contenido de numerosos programas de estudio con competencias definidas en forma de objetivos, no corresponde a la definición del concepto de competencia propuesto en los textos de orientación de esos mismos programas.” (p. 25)

Para los docentes de las escuelas normales, parece no ser necesario establecer de manera explícita la complementariedad de las competencias específicas de cada uno de los curso con las competencias del perfil de egreso del plan de estudios (Tardif, 2008).

4.1.3 La enseñanza y el aprendizaje en el modelo educativo del plan de estudios.

A fin de localizar, el espíritu innovador desde la didáctica, del nuevo plan de estudios para la licenciatura en educación primaria, se consultó los documentos oficiales y se revisó la página en Internet de la DGESPE. A diferencia de anterior, plan de estudios (1997), en el Acuerdo 649 donde se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria (2012) se enuncian una modalidades trabajo a fin de movilizar la docencia hacia el “interés en la promoción y movilización de los aprendizajes de los estudiantes” (SEP, 2012a, p. 6) (Véase Tabla 16). Modalidades que en su descripción son etiquetadas como estrategias de enseñanza y aprendizaje:

1. Aprendizaje por proyectos.
2. Aprendizaje basado en casos de enseñanza.
3. Aprendizaje basado en problemas (ABP).
4. Aprendizaje en el servicio.
5. Aprendizaje colaborativo.
6. Detección y análisis de incidentes críticos.

Contemplando que el nuevo plan de estudios busca “generar una docencia” que privilegie el enfoque basado en el aprendizaje, no se esperaba la ausencia de los referentes teóricos para las modalidades de trabajo que se privilegian y/o de un espacio de consulta

para los docentes normalistas a cargo de la implementación del plan de estudios, a fin de orientar su práctica docente.

La preparación de los docentes para la implementación de algún cambio en los planes de estudio es relevante, especialmente con respecto al núcleo o centro del cambio, en este caso el enfoque centrado en el aprendizaje bajo un modelo por competencias.

Partiendo que el aprendizaje es central en este plan y programas de estudio esta ausencia es relevante, debido a que permite que los docentes responsables tengan libertad para elaborar una interpretación de cada modalidad a partir de diversas fuentes. Situación que puede dar como resultado, polisemia en el conocimiento de las características de estas modalidades.

Cada modalidad de trabajo que se enuncia, tiene características y criterios específicos para su diseño e implementación en el aula: tiempo, recursos, etc. Por ejemplo, el aprendizaje basado en casos requiere de unos insumos básicos para asegurar desde la planeación de la actividad que los estudiantes abordarán los conceptos teóricos durante la práctica de resolución del caso; uno de ellos, es básico: el texto donde se expone el caso. Para el caso de aprendizaje por proyectos, los autores coinciden que existen fases para su desarrollo, la diferencia es el número de fases. Estos aspectos que tienen que ver con la instrumentación de uso de las modalidades de trabajo, no son intrascendentes, considerando que existen diversos estudios y bibliografía sobre cómo enseñar aplicando cada una de éstas.

En Nuevo León tenemos un caso ejemplo con respecto cómo una autoridad educativa reconoce que dar a conocer las modalidades de trabajo de su modelo educativo, representa una acción núcleo para el cambio. El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey a partir de la definición de su modelo de formación, a finales de los años 90's,

determinó un conjunto de técnicas didácticas acorde a su modelo educativo. Promover, difundir y divulgar el conocimiento de estas técnicas didácticas entre su comunidad educativa, representa una acción estratégica para movilizar sus planes de estudio enfocados hacia el aprendizaje. Información que se encuentra disponible en Internet, para consulta abierta de las técnicas: historia, metodología de aplicación, ventajas de uso en contextos específicos y referentes teóricos de las mismas (URL: <http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/>). Se esperaría una acción similar o equivalente de atención a las modalidades de trabajo por parte de la autoridad educativa responsable de los planes de estudio de educación normal en México, especialmente si se desea movilizar la práctica de los docentes de educación normal hacia un enfoque centrado en el aprendizaje promoviendo determinadas modalidades de trabajo.

Ejemplos como el anterior, relacionados con la formación inicial docente, son los esfuerzos realizados por los gobiernos de Chile, Colombia y Guatemala. El Gobierno de Chile, a través del Ministerio de Educación, ha elaborado algunos documentos para orientar la enseñanza y el aprendizaje: Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente (2001), Marco para la buena enseñanza (2008) y Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica (2011) . Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013) por el Gobierno Colombiano. Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente -Propuesta- (2012) por el Gobierno de Guatemala.

En este proceso de revisión de documentos, se identificó la ausencia de la definición de un modelo de formación docente en sintonía con los planes de estudio 2012, donde se precise un contexto nacional de formación docente para educación básica, la visión a largo plazo, las características del rol docente que se desea en educación básica, la articulación de

la formación docente con educación básica y con el servicio profesional docente, entre otros puntos.

... la formación docente no puede encararse de manera aislada, sino como parte de un paquete de medidas dirigidas a revitalizar la profesión docente y en el marco de cambios sustantivos en la organización y la cultura escolar en sentido amplio. La ausencia de una visión sistémica de la política y el cambio educativos continúa y continuará, como en el pasado, rebotando la posibilidad de hacer efectivos incluso esos pequeños cambios parciales que pretenden instaurarse (Torres, 1999, p. 15).

En los programas analíticos de los cursos de la línea curricular de historia no se encontraron referencias específicas de alguna de las seis modalidades de trabajo para promover el aprendizaje descritas en el plan de estudios. En los programas de los cursos de Historia de la educación en México (1er. semestre) y de Educación histórica en el aula (3er. semestre) se mencionan los proyectos pero como un producto para la evaluación, no como una estrategia de construcción de conocimiento para favorecer el aprendizaje.

...utilizando diversos instrumentos (cuadernos de notas, rúbricas, escalas estimativas, escalas valorativas, exámenes, etcétera) y productos (ensayos, recuperación y análisis de fuentes primarias, proyectos, entre otros) que tendrán como base las competencias expresadas en cada una de las unidades de aprendizaje. (SEP, 2013b, p. 16, Programa Historia de la educación en México, Sugerencias para la evaluación).

Específicamente en el espacio “Orientaciones generales para el desarrollo del curso” se encontraron algunas directrices para realización las actividades, cómo considerar las unidades de aprendizaje e indicaciones para abordar los contenidos históricos, y uso de conceptos de segundo orden y fuentes históricas. Así también, se evidenció la ausencia de

las modalidades de trabajo para favorecer el aprendizaje, enunciadas en el documento rector del plan de estudios: Acuerdo 649.

En la localización de documentos oficiales, se ubicó en Internet en el portal de DGESPE, un espacio orientado a fortalecer y apoyar el desarrollo profesional de los docentes de educación normal que imparte cursos de Historia, su didáctica e investigación; con el propósito de mejorar y consolidar la habilitación de los docentes que enseñan historia en las Escuelas Normales. Este espacio titulado Comunidad Normalista para la Educación Histórica (CONEHI) (<http://www.dgespe.sep.gob.mx/comunidades/historia>), fue un producto en construcción desarrollado en paralelo a un proyecto nacional de profesionalización de docentes de historia que inició en 2009.

La Comunidad Normalista para la Educación Histórica es un espacio singular y único, provee información y recursos diversos a los docentes; tales como videos de conferencias y mesas de discusión sobre temas de historiografía, enseñanza y uso de fuentes de la historia en el aula, textos de artículos de reflexión y de investigación sobre la enseñanza de la historia, plantillas para abordar el uso de fuentes en el aula, productos generados por la comunidad, entre otros (Véase *Figura 8*).

La organización del contenido, (textos de divulgación, de investigación, el modelo de educación histórica del plan de estudios 2012, se diluye en la estructura en que están presentados todos los recursos disponibles.

gob.mx Trámites Gobierno Participa

DGESPE Cursos Normatividad Programas Estadísticas Planes de estudio CEVE CONISEN

Trámites Evaluación SES

Inicio/ Comunidades

Comunidades

- Comunidad Normalista para la Educación Histórica

Propósito General

El propósito general del Programa es mejorar y consolidar la habilitación de los docentes que enseñan historia en las Escuelas Normales mediante una oferta integral que incluye acciones de:

- Actualización permanente
- Investigación
- Difusión

También puede encontrar aquí, otros Recursos en línea.

Recursos en línea

Material Interactivo

- Fuentes Primarias

Bibliografía comentada de la Historia de la educación normal en México: 1913-2008

- Bibliografía comentada de la Historia de la educación normal en México: 1913-2008. Vol. 1 - Belinda Arteaga Castillo
- Bibliografía comentada de la Historia de la educación normal en México: 1913-2008. Vol. 2 - Belinda Arteaga Castillo

Otros

- Pensamiento y práctica de los grandes educadores mexicanos I
- Tipos de ensayos y artículos - Dr. José Martín Hurtado Galves
- Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico - Dr. José Martín Hurtado Galves
- Formatos para el desarrollo de conceptos de 2º orden
- Guías de análisis para fuentes primarias
- Manejo de fuentes
- Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria

Figura 8. Imágenes del espacio de la comunidad de historia en DGESPE.
Fuente: Portal web DGESPE: www.dgespe.gob.mx Consulta: 01/Enero/2016.

En la *Figura 8*, se aprecia la localización del documento base donde se describe el modelo de educación histórica para el desarrollo del pensamiento histórico en educación normal. El docente que desee conocer las características y fundamentación del modelo,

tiene que explorar cada espacio de la CONEHI para ubicar el documento base de la propuesta. Sin lugar a dudas, la ubicación actual del documento devalúa en cierta medida la importancia de que el docente comprenda las características del modelo para la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

4.1.4 Reflexión cierre para la evaluación documental curricular.

El diseño de un programa de estudios basados en competencias no es sencillo, especialmente por los escasos casos de éxito basados en este modelo (Observatorio de Reformas Educativas, 2006). Para quienes son responsables de la implementación de un currículum basado en competencias donde se privilegia el aprendizaje como la propuesta de la SEP (2012a), se enfrenta con el reto de entender y comprender el concepto de competencias en un plan de estudios donde éstas se presentan en forma fragmentada en diversos documentos: las competencias del perfil de egreso y las competencias específicas que se enuncian en cada uno de los cursos. En este punto, se infiere que las competencias específicas obedecen a una lógica de trayectos formativos y líneas curriculares específicas por área del conocimiento. ¿Qué evaluar y cómo ante este escenario?

4.2 Diagnóstico sobre las nociones de algunos conceptos relacionados con el pensamiento histórico, uso de fuentes, aprendizaje y enseñanza de la historia

Un diagnóstico, es como un apoyo para comprender determinada situación o problema, mediante su caracterización a través del análisis de algunos elementos o factores. En nuestro caso, a partir de la información de los alumnos docentes de la licenciatura en educación primaria, cohorte 2014, se busca conocer las fortalezas y debilidades en la

formación inicial de maestros de educación primaria; específicamente para el área del conocimiento de la Historia y su didáctica.

4.2.1 Características generales de los alumnos docentes.

A continuación se presentan los resultados de las siguientes dimensiones de estudio: estudio de la historia, enseñanza de la historia, aprendizaje de la historia, materiales de apoyo (herramientas del historiador 1/2), estrategias de enseñanza y aprendizaje de la historia y pensamiento histórico (herramientas del historiador 2/2), se realizan contrastes entre las respuestas de los estudiantes en dos momentos diferentes, al inicio y al cierre del primer semestre. Estos momentos serán denominados: diagnóstico (d) y cierre (c).

Durante el primer semestre estos estudiantes, cursaron un total de 8 asignaturas asociadas a 4 trayectos formativos (4/5). Uno de ellos, el curso Historia de la educación en México con cuatro horas a la semana, corresponde al primer curso de tres que reciben, correspondiente a la línea curricular de Historia. A fin de observar qué cambios se producen en sus respuestas luego de desarrollar un curso, donde se pretende que el estudiante reconozca la historia como disciplina científica en permanente construcción, que puede ser debatida y cuestionada; así también, se familiarice con dos elementos o aspectos que son fundamentales del modelo de educación histórica que plantea el programa de estudios: a) análisis e interpretación de fuentes históricas, y b) aplicación de procesos de indagación (conceptos de segundo orden) para la comprensión de los hechos o procesos históricos de estudio (SEP, 2013b).

4.2.2 Historia: definición y utilidad.

*La historia es acontecer, un tipo particular de acontecer, y el torbellino que genera.
Donde no hay acontecer no hay historia.*

Erich Kahler

La intención de explorar la definición de Historia que tienen los alumnos docentes, permite contar con una imagen conceptual y de ideas que ellos han elaborado a través de su desarrollo en el entorno escolar, familiar y cultural. La exploración se dirigió a conocer algunas características sobre el conocimiento histórico en los alumnos docentes, a fin de contar con elementos empíricos para contrastar con los supuestos planteados. Una imagen conceptual del conocimiento histórico que puede ser reconstruida o reafirmada es los alumnos docentes durante el trayecto de formación en la escuela normal. Los aspectos que se consideraron fueron: el concepto de Historia, gusto por la historia, propósito de estudio y fines educativos.

4.2.2.1 ¿Qué es la Historia?

Existe un alto nivel de certidumbre en concebir a la historia como “Todos los hechos humanos del pasado”; al ingreso a la escuela normal, un 43% de los alumnos docentes, y un 50% al cierre del semestre. Otros cambios, en la forma de pensar sobre qué es la historia se presentan, luego de cursar el primer semestre: a) incremento en el porcentaje de aquellos participantes que son más selectivos y consideran que la historia es “Los hechos humanos pasados que afectan a las sociedades” (21% Diagnóstico y 24% Cierre) y b) decremento en el porcentaje de aquellos que cuentan con una idea tradicional: “Los hechos humanos más importantes” (26% Diagnóstico y 16% Cierre). Para estos alumnos docentes, se reforzó la idea de que todos los hechos son importantes (+7%), menor porcentaje (+3%) una idea más

selectiva sobre que la historia son los hechos pasados que afectan a las sociedades. Para la mayoría de los alumnos docentes (50%), parece no ser necesario distinguir unos hechos o procesos de otros (Véase Tabla 22). Tendencia similar a los resultados de los estudios realizados por DGESPE-SEP (2011) y Sánchez Quintanar (2002). Incluso cabe señalar que en el estudio de DGESPE-SEP (2011) no se observaron diferencias entre los alumnos docentes para educación primaria y los alumnos docentes para educación secundaria con la especialidad de historia.

Tabla 22.

Porcentajes con respecto al concepto historia de los estudiantes en dos momentos.

	Diagnóstico	Cierre
	nd (%)	nc (%)
Todos los hechos humanos del pasado	61 (43)	51 (50)
Los hechos humanos pasados que afectan a las sociedades	30 (21)	25 (24)
Los hechos humanos más importantes.	37 (26)	16 (16)
Otras respuestas	15 (10)	11 (10)
Total	144 (100)	103 (100)

Elaboración propia.

En Otras respuestas, encontramos frases coincidentes con la opción elegida por la mayoría de los participantes.

“Todo lo que ocurrió en nuestro mundo y fuera de él” (Estudiante, C, m1, r162). “Todo lo que ocurre en nuestra vida incluyendo lo que pasó” (Estudiante, B, m1, r153).

Explorando desde un punto de vista semántico, existe consenso en los alumnos docentes, al asociar el concepto Historia primordialmente a dos palabras: *pasado* y *hechos*. Estas dos palabras definidoras, están ancladas en la noción de Historia al tener porcentajes superiores al 77%, tanto en el Diagnóstico como en el Cierre (Véase *Figura 9*). Trece palabras definidoras coinciden en ambos conjuntos semánticos: antepasados, antiguo, cultura, fechas, guerras, hechos, importante, independencia, México, pasado, relatos, y tiempo. Sin embargo, no puede asegurarse que estos dos conjuntos SAM estén posicionados en la noción que éstos estudiantes tienen con respecto al concepto Historia.

Las palabras definidoras que aparecen en ambas redes semánticas aluden a un modelo tradicional para la enseñanza de la Historia, basado en acontecimientos donde el estudio de ésta se concentra en las batallas, biografías de personajes e historia nacional y el uso de libro como fuente de información (Arteaga Castillo, 2006). Así también, se observan palabras definidoras asociadas a una historia anticuaria y narrativa; como *relatos* y *cultura*. González y González (2009) define este tipo de historia como placentera para la mayoría.

Concepto: Historia

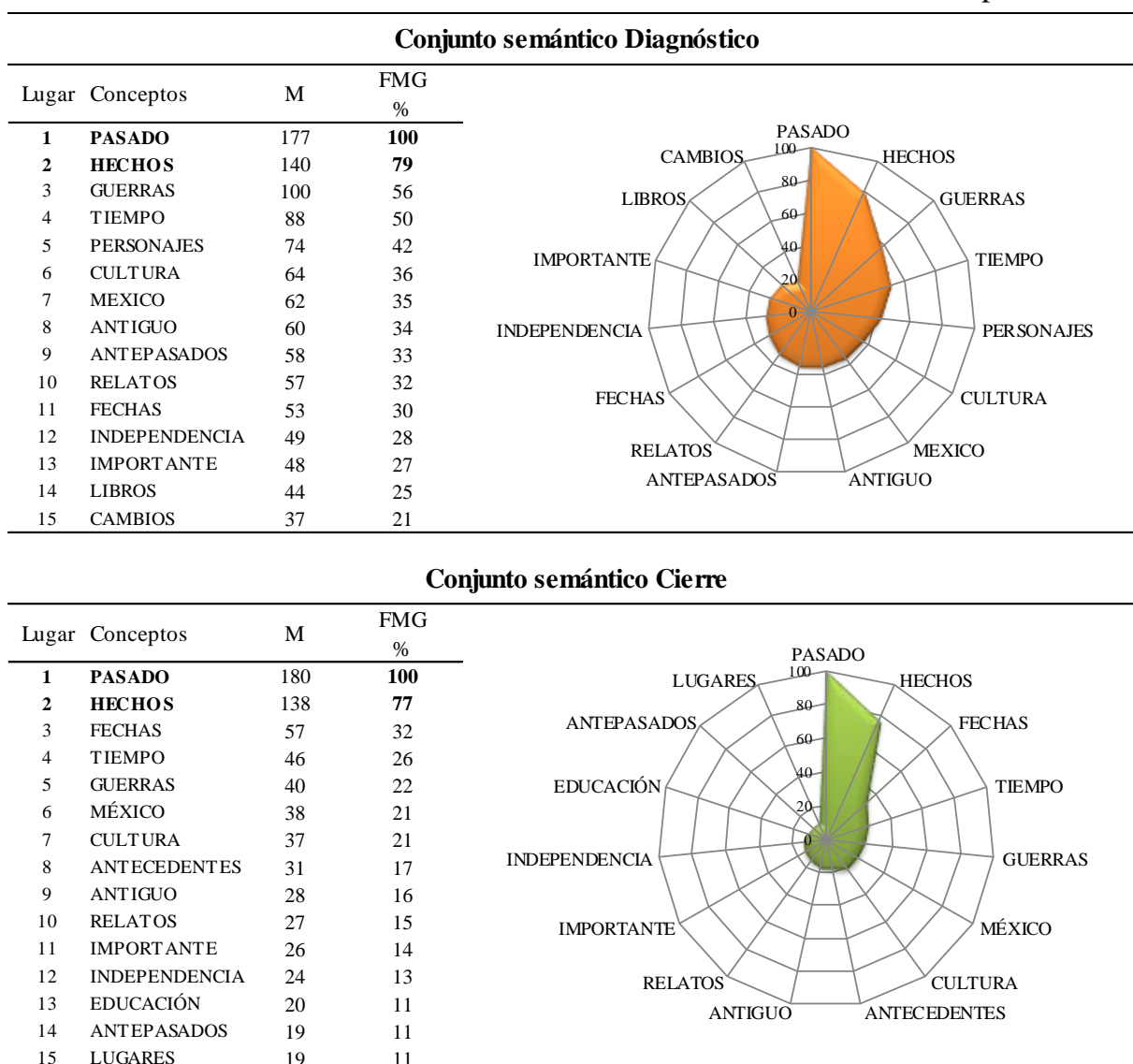


Figura 9. Redes semánticas para el concepto *Historia*: diagnóstico y cierre. Conjuntos SAM. El valor FMG muestra la distancia semántica entre los conceptos con respecto al concepto de mayor peso semántico. Elaboración propia.

A partir de la información en las gráficas, se puede inferir que para los participantes haber cursado “Historia de la educación en México” provocó una desconstrucción en la noción del concepto Historia. Al observar en los conjuntos semánticos del Diagnóstico y Cierre (SAM Diagnóstico y SAM Cierre), ambos cuentan con doce palabras definidoras en común, pero existen diferencias en los porcentajes las palabras definidoras que los

conforman. En el conjunto SAM Cierre, doce palabras definidoras cuentan con un valor menor al 30%. Esto se puede interpretar, en la falta de acuerdo, al menos entre los participantes, para el concepto Historia, más allá de relacionar las palabras *pasado* y *hechos*; palabras definidoras con un porcentaje mayor al 77%.

“Los hechos y personajes más importantes del pasado” (Estudiante, C, m2, r324), “Los hechos más sobresalientes del pasado” (Estudiante, B, m2, r307).

Ante esta noción de concepto de Historia que tienen los participantes, no es de extrañar encontrar que algunos participantes relacionen la Historia con otras ciencias, como la antropología, la geografía, la biología; incluso con la psicología.

“el pasado de los antiguos hombres y su evolución, personal y socialmente.” (Estudiante, B, m1, r134).

“Todo lo que sucedió, sucede y sucederá a la humanidad y a su entorno.” (Estudiante, B, m1, r153).

“Hechos que sucedieron en el pasado que tiene repercusiones en el presente y a su vez en el futuro, se usa comúnmente para evitar errores que ya han ocurrido.” (Estudiante, D, m1, r160).

“La historia es, la materia que nos ayuda a no equivocarnos en la vida, aquella que nos hará ver y comprender lo que pasa actualmente, es lo que nos ayuda a vivir.” (Estudiante, D, m1, r255).

“Los hechos más sobresalientes del pasado (no precisamente humanos).” (Estudiante, B, m2, r307).

“Los hechos humanos o no (ciclón, tornado, sismo, etc.) que influya en el pensar social.” (Estudiante, C, m2, r344).

“La historia para mi es aquello que puedo utilizar pa’ no equivocarme.” (Estudiante, D, m2, r369).

4.2.2.2 *Gusto por la historia.*

La mayoría de los alumnos docentes afirman que les gusta la historia, 8 de cada 10 en el Diagnóstico y 9 de cada 10 en el Cierre. No les gusta o les gusta muy poco a 5 de cada 10 (Diagnóstico) y 4 de cada 10 (Cierre) (Véase Tabla 23). Este dato sugiere que existe una aceptación de la historia, pero no un interés por el estudio y el conocimiento del pasado. Existe un aumento en la media ponderada con respecto al Gusto por la historia en 7 puntos con respecto al Diagnóstico (50 \rightarrow 57). La media ponderada del Cierre con respecto al Gusto por la historia es de 57; inferior en 5 puntos con respecto al estudio nacional realizado por DGESPE-SEP (2011) en alumnos docentes (Plan de estudios 1997) donde la media es de 62 para los alumnos docentes de primaria y con respecto al estudio de Sánchez Quintanar (2002) realizado a los capitalinos (63).

Tabla 23.

Gusto por la Historia.

	Diagnóstico	Cierre	DGESPE-SEP (2011)
	<i>nd (%)</i>	<i>nc (%)</i>	(%)
No	26 (18)	9 (9)	6
Sí, poco	42 (29)	31 (30)	21
Si, algo	54 (38)	44 (43)	52
Sí, mucho	22 (15)	19 (18)	20
Media Ponderada	50	57	62

Nota. Índice para el cálculo de la media ponderada: Sí, mucho: 100; Sí, algo: 67; Sí, poco: 33; No: 0.

Elaboración propia.

4.2.2.3 Propósito de estudio.

Para los alumnos docentes, el propósito de estudio de la historia, no es *Contar con una conciencia histórica*, al menos no se ubica en las primeras 5 posiciones de importancia (Véase Tabla 24). Por los resultados se infiere que los alumnos docentes, desde el punto de vista social, cuentan con una visión de la historia identificada asociada con un *status quo*; una visión erudita, adquirir cultura y conocer el país (Posiciones 1 y 2, Véase Tabla 24); es contar con bagaje cultural que una persona adquiere a fin de conocer de otros tiempos, recordar datos de acontecimientos y personajes del pasado. Es probable, que exista una asociación, cargada a un enfoque de *presentismo*, estudiar la historia a partir de contexto presente, desligada de una visión histórica: a) noción de un presente con origen en el pasado, b) certeza que procesos de transformación en la sociedades e individuos pasados determinan las condiciones del presente, y c) conocimiento de que las sociedades no son estáticas (Sánchez Quintanar, 2002). Para Prats (2001), es “identificar la historia con periodismo” (p. 38). Esta inferencia, nace a partir de observar que los alumnos docentes ubican en el lugar 6 (Diagnóstico) y 7 (Cierre), el propósito *Contar con una conciencia histórica*. Desde el punto de vista político, cuentan con una visión utilitaria asociada con los fines de legitimización de una sociedad igualitaria y equitativa (Posición 3, Véase Tabla 24).

Tabla 24.

Propósito de estudio de la historia.

	Diagnóstico		Cierre		
	<i>MP</i>	Posición	<i>MP</i>	Posición	
Conocer el mundo	80.4	4	74.5	5	
Conocer el país	83.2	2	82.6	2	
Adquirir cultura	89.4	1	89.4	1	+
Fomentar el crecimiento individual	73.5	7	71.3	6	
Entender el conocimiento común a todos	60.5	8	63.8	8	
Mantener la libertad y la igualdad para todos	77.6	5	79.0	4	
Contar con conciencia histórica	75.1	6	70.3	7	++
Progresar hacia una sociedad más igualitaria y equitativa	80.6	3	81.0	3	

Nota. Índice para el cálculo de la media ponderada: Muy importante: 100; Importante: 67; Algo importante: 33; Nada importante: 0.

Elaboración propia.

No se encontraron diferencias en la prevalencia de las frecuencias obtenidas en los dos momentos (Diagnóstico y Cierre) para cada uno de los ítems y las respuestas. Como tampoco se encontraron diferencias entre la tendencia central entre el Diagnóstico y el Cierre. Por lo que se infiere, que a partir de esta información, el curso de *Historia de la educación en México* no aportó elementos para que los alumnos docentes transitaran de un propósito del estudio de la historia asociado a la erudición del conocimiento del pasado (Prats, 2001) a un propósito basado en la formación de conciencia histórica (Sánchez Quintanar, 2002) y/o pensamiento histórico.

4.2.3 Enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela.

Inevitable, dejar de lado la exploración de nociones que tiene el estudiante docente sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, especialmente con respecto a la Historia. En esta dimensión, se presentan los resultados asociados con los fines académicos para la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela, ¿para qué estudiar historia en la escuela? Se comparan las respuestas con respecto a las nociones: enseñar historia y aprender historia, ¿existen diferencias conceptuales para los alumnos docentes? Así como, se presentarán algunos rasgos de las experiencias previas de los estudiantes con respecto al aprendizaje de la historia en la escuela básica y en la normal.

4.2.3.1 Los fines académicos para la enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica.

Los participantes indicaron una variedad de razones para estudiar historia en educación básica, entre ellas: *Valorar y respetar el patrimonio cultural* y *Mejorar el futuro propio/comunidad/estado/país*. Estas razones se ubicaron en el primer y segundo lugar respectivamente, tanto en el momento del Diagnóstico y el Cierre (Véase Tabla 25).

Revisando en conjunto las respuestas, tomando en cuenta las tres competencias formativas en educación básica, se observa que algunos fines asociados a la competencia *Formación de una conciencia histórica para la convivencia*, son colocados en los primeros lugares de importancia dejando a la distancia aquellos asociados a las competencias *Comprensión del tiempo y del espacio históricos* y *Manejo de la información histórica*.

Las habilidades asociadas a estas dos últimas competencias, proporcionan herramientas para que los alumnos de educación básica “desarrollen nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo. Desarrollen habilidades para el manejo de información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos” (SEP, 2011b, p. 13).

En la lógica de las respuestas de los participantes, es conveniente profundizar sobre las razones de considerar menos importantes aquellos fines académicos que sientan bases para aprender un proceso o acontecimiento histórico, como: a) habilidades para el manejo de información histórica, b) interpretación sobre los procesos o acontecimientos históricos, y c) explicar éstos y situarlos en un contexto espacial y temporal.

Tabla 25.

Fines académicos para aprender historia en educación básica – Medias ponderadas.

	Diagnóstico		Cierre			
	MP	Posición	MP	Posición		
Conocer la verdad del pasado	78.60	7	74.50	8		**
Establecer conexiones del pasado con el presente	76.10	8	71.20	10	+	**
Conocer/Entender la historia de México	88.70	3	81.00	5		***
Llevar a cabo investigación histórica	62.80	15	63.50	15		
Adquirir el conocimiento de hechos básicos de la historia	80.70	5	75.80	7		
Adquirir habilidades para el manejo de la información histórica	69.80	13	71.90	9	++	
Desarrollar el sentido del tiempo	67.00	14	69.00	13	+	
Desarrollar pensamiento histórico	71.90	11	76.20	6		
Aceptar las distintas versiones de los hechos históricos	70.40	12	65.80	14		
Reflexionar sobre las distintas versiones de los hechos históricos	73.70	9	70.00	11		
Desarrollar una interpretación propia sobre procesos históricos	73.00	10	70.00	12	++	
Mejorar el futuro propio/comunidad/estado/país	89.00	2	84.20	2		
Valorar y respetar el patrimonio cultural	89.20	1	86.80	1	+++	
Reconocer la conciencia y responsabilidad social	82.70	4	82.90	3		
Favorecer la convivencia democrática e intercultural	79.30	6	82.90	4	+++	

+ Fines asociados a la competencia: Comprensión del tiempo y el espacio históricos.

++ Fines asociados a la competencia: Manejo de la información histórica.

+++ Fines asociados a la competencia: Formación de una conciencia histórica para la convivencia.

*** Significativa al 0.01

** Significativa al 0.05

* Significativa al 0.10

Notas. Índice para el cálculo de la media ponderada: Muy importante: 100; Importante: 67; Algo importante: 33; Nada importante: 0. Se han resaltado los ítems significativos en la prueba de homogeneidad.

Elaboración propia.

A partir de la prueba de homogeneidad, se encontró que en 3 de 15 ítems existe una prevalencia distinta en las frecuencias entre los dos momentos de aplicación (Diagnóstico y Cierre): *Conocer la verdad del pasado*, *Establecer conexiones del pasado con el presente* y *Conocer/Entender la historia de México* (Véase Tabla 25). En estos ítems, la media ponderada cambió en todos los casos; el posicionamiento al momento del Cierre se alejó de los primeros lugares. Resalta el cambio que se evidencia en el fin académico *Establecer conexiones del pasado con el presente*, debido que en el plan de estudios 2011 de educación básica, para la asignatura de historia, el primer propósito es que el alumno reconozca el presente como un producto del pasado. A partir de observar la posición que ocupa *Conocer la verdad del pasado* (8, Cierre) con respecto a *Reflexionar sobre las distintas versiones de los hechos históricos* (11, Cierre) y *Desarrollar una interpretación propia sobre procesos históricos* (12, Cierre); se infiere que existe una falta de conocimiento con respecto al enfoque formativo de la historia. “...el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos, además de que tiene como objeto de estudio a la sociedad, es crítico, inacabado e integral” (SEP, 2011a, p. 52).

4.2.3.2 Enseñanza de la historia en la escuela.

Al observar las redes semánticas de la *Figura 10*, el cambio en la forma entre el Diagnóstico y Cierre, es evidente. Mientras que el Diagnóstico por la forma y los porcentajes de las palabras definidoras, podemos inferir que no existe una claridad en los participantes sobre el concepto *Enseñanza de la historia*; para el momento de Cierre, el grupo de alumnos docentes ha conformado una idea más uniforme y coherente, por la forma

circular que toma la gráfica. Se presume que el curso Historia de la educación en México influyó para la elaboración de la noción del concepto *Enseñanza de la historia*.

Frase: Enseñanza de la historia

Conjunto semántico Diagnóstico

Lugar	Conceptos	M	FMG %
1	CONOCIMIENTO	306	100
2	APRENDER	160	52
3	MAESTRO	123	40
4	LIBROS	68	22
5	LEER	60	20
6	EXPLICACIÓN	59	19
7	HECHOS	57	19
8	CULTURA	51	17
9	ENSEÑAR	36	12
10	EDUCACIÓN	35	11
11	FECHAS	35	11
12	PASADO	33	11
13	PERSONAJES	31	10
14	TEDIOSO	31	10
15	TIEMPO	30	10



Conjunto semántico Cierre

Lugar	Conceptos	M	FMG %
1	APRENDER	92	100
2	LIBROS	76	83
3	LÍNEAS-DEL-TIEMPO	59	64
4	CONOCIMIENTO	56	61
5	LEER	47	51
6	HECHOS	45	49
7	TEDIOSO	44	48
8	RESÚMENES	41	45
9	MAESTROS	40	43
10	MAPAS	37	40
11	VIDEOS	37	40
12	CLASES	33	36
13	PASADO	31	34
14	HISTORIA	29	32
15	RELATOS	25	27

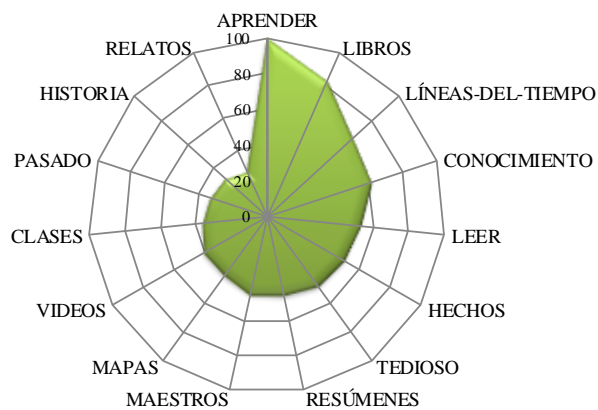


Figura 10. Redes semánticas para la frase *Enseñanza de la historia*: diagnóstico y cierre. Conjuntos SAM. El valor FMG muestra la distancia semántica entre los conceptos con respecto al concepto de mayor peso semántico. Elaboración propia.

Entre ambos conjuntos SAM (Diagnóstico y Cierre), encontramos nueve conceptos iguales, con diferencia en el porcentaje de las palabras definidoras. El conjunto SAM Cierre, contiene conceptos que evocan modelos tradicionales para el estudio de la historia que se niegan a desaparecer en el aula (Amaro Aranda, s.f.): enseñar historia **leyendo libros** y a través de **relatos** de los **maestros**, identificando fechas y **hechos** del **pasado** en **líneas del tiempo**, escribiendo **resúmenes** y/o **aprendiendo conocimientos** de forma **tediosa**. Es interesante ver que de las fuentes que se enuncian dentro de esta red semántica se visualizan dos propias de la historia: *mapas* y *relatos* y otras genéricas o poco precisas: *libros* y *videos*.

Aunque en el conjunto SAM Cierre, se enuncia los *mapas*, considerado como un tipo de fuente para el estudio de la historia. Se evidencia la ausencia de la mención de fuentes, procesos de indagación e investigación histórica, como conceptos que el programa del curso señala como recursos esenciales para la enseñanza de la historia bajo el modelo de educación histórica que se plantea.

En *importancia de las estrategias durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia* de un conjunto de once estrategias -- genéricas (G), específicas para la enseñanza y aprendizaje de la historia (H), estrategias relacionadas con la enseñanza tradicional (ET) y uso de TIC (R)-- los alumnos docentes determinaron su importancia de acuerdo a una escala. Las medias ponderadas para las respuestas de los estudiantes son menores en el momento Cierre con respecto al Diagnóstico (Véase Tabla 26).

Tabla 26.

Importancia de las estrategias durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Estrategias		Diagnóstico		Cierre			
		MP	Posición	MP	Posición		
Indagación/Investigación por los estudiantes.	G	78.84	4	73.88	7		
Mesas de discusión/discusión grupal/intercambio de ideas entre pares.	G	81.55	3	79.06	2		
Trabajo colaborativo.	G	77.40	7	76.80	3		
Visitas a museos, sitios y/o monumentos históricos.	H	87.79	1	79.73	1	***	+
Elaboración de materiales gráficos: líneas del tiempo, mapas, estadísticas, entre otros.	H	84.58	2	76.49	4	**	+
Elaboración de textos, como resúmenes o cartas imaginarias.	H	66.01	11	57.30	11	*	+
Conferencias/Exposiciones por expertos.	ET	76.49	8	72.24	8		
Exposiciones individuales o en grupo por los estudiantes.	ET	72.81	9	71.31	9		
Establecimiento de situaciones problema.	G	68.81	10	68.70	10	**	
Utilización de la tecnología por los estudiantes.	R	78.58	5	75.83	5		
Análisis de documentos por los estudiantes.	H	78.58	6	75.49	6		

Nota. Índice para el cálculo de la media ponderada: Muy importante: 100; Importante: 67; Algo importante: 33; Nada importante: 0.

+ Diferencias significativa en las tendencias centrales.

*** Significativa al 0.01

** Significativa al 0.05

* Significativa al 0.1

Elaboración propia.

Las diferencias entre las medias (Diagnóstico y Cierre) pueden sustentarse en la información que los alumnos docentes recibieron en su primer semestre de educación normal. Del total de las once estrategias siete de ellas mantuvieron su número de orden en la jerarquización de importancia. En el ordenamiento de las estrategias donde se produjo

cambio, se obtuvo diferencia significativa para la estrategia *elaboración de materiales gráficos: líneas del tiempo, mapas, estadísticas, entre otras* que pasa del segundo lugar al cuarto lugar. Así como, el posicionamiento de dos estrategias genéricas en los primeros tres lugares (Cierre).

Lo relevante de estos resultados, es cómo se ubican en el universo de las diferentes estrategias con las específicas para la enseñanza y aprendizaje de la historia (H). Particularmente, con respecto al conjunto de las estrategias genéricas (G), el conjunto de las estrategias relacionadas con la enseñanza tradicional (ET) y las TIC (R).

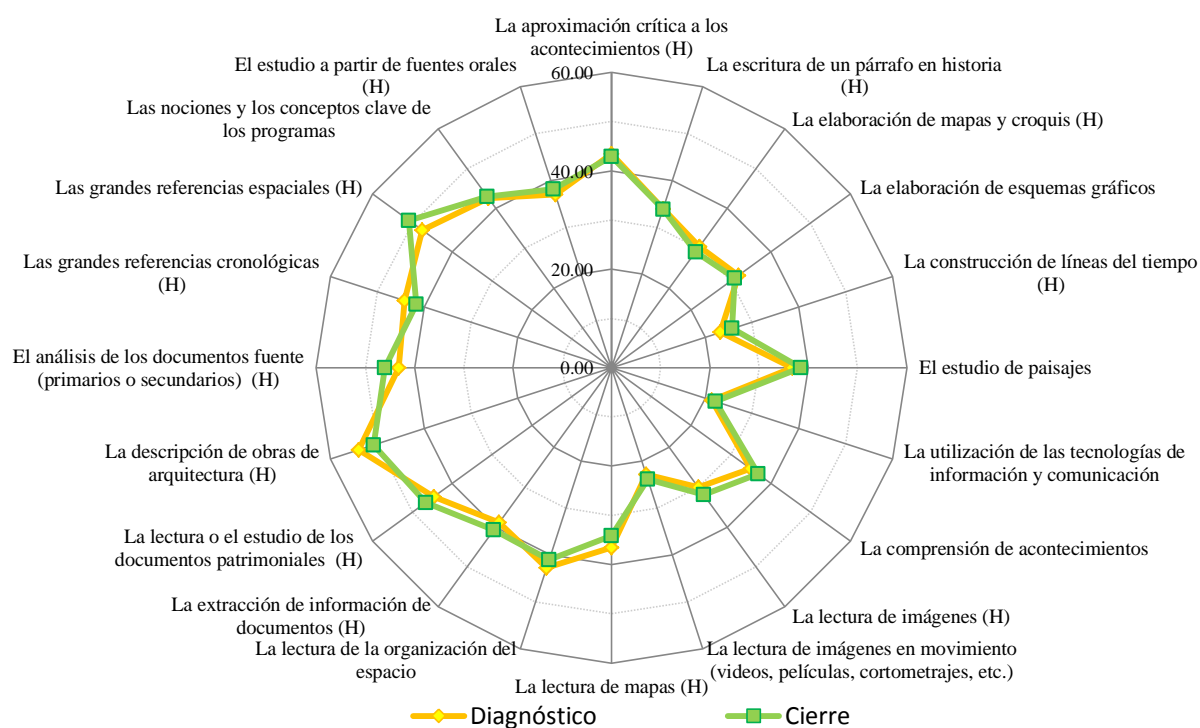


Figura 11. Saberes y/o competencias generales o específicas relativas a la Historia – Grado de dificultad para enseñar.

Con respecto a los *saberes y/o competencias generales o específicas relativas a la Historia*, no se encontraron diferencias significativas. En la *Figura 11* se aprecia visualmente, como coinciden las líneas para los datos obtenidos en ambos momentos Diagnóstico y Cierre. En la Tabla 27 se presentan estos saberes organizados jerárquicamente en dos listados: fáciles y difíciles. Al contrastar los resultados se aprecia que los saberes difíciles son los saberes y competencias específicas a la Historia. En este listado, se ubica en los primeros lugares *la lectura de documentos fuentes*, actividad fundamental para la construcción del conocimiento histórico.

Tabla 27.

Jerarquización de los saberes y/o competencias relativas a la Historia: fáciles y difíciles

Saberes y/o competencias	Tipo	Fácil/Muy fácil		Difícil/Muy difícil	
		Diag.	Cierre	Diag.	Cierre
La utilización de las tecnologías de información y comunicación	G	1	3		
La lectura de imágenes en movimiento (videos, películas, cortometrajes, etc.)	G	2	1		
La construcción de líneas del tiempo	E	3	2		
La elaboración de mapas y croquis	E	4	5		
La descripción de obras de arquitectura	E			1	1
Las grandes referencias espaciales	E			2	2
La lectura o el estudio de los documentos patrimoniales	E			3	3
Las grandes referencias cronológicas	E			4	
El análisis de los documentos fuente (primarios o secundarios)	E				4 +

Notas.

Tipo G: Saber o competencia genérica. Tipo E: Saber o competencias específicas relativas a la historia.

(+) Actividad elemental para la construcción del conocimiento histórico.

Elaboración propia

4.2.3.3 *Aprendizaje de la historia.*

Para la frase estímulo *Aprendizaje de la historia*, en ambos momentos, se puede inferir que no hubo diferencias si consideramos sólo los elementos de peso semántico mayor o igual a 60%. La coincidencia se da en tres conceptos: *conocimiento*, *aprender* y *leer*. En ambas redes semánticas se observan conceptos asociados al aprendizaje de la historia vinculados a modelos tradicionales para su estudio (Amaro Aranda, s.f.): *enseñar*, *fechas*, *hechos*, *personajes* y *libros* (Véase Figura 12).

En el programa del curso Historia de la educación en México, se declara que el curso contribuye con ciertas competencias al perfil de egreso, una de ellas tiene relación con la investigación (Véase Tabla 19). Y con respecto a las competencias específicas, una de ellas se refiere al reconocimiento del aprendizaje a través de la investigación permanente (Véase Tabla 20). En este marco curricular, las respuestas de los alumnos docentes parecen no coincidir en este sentido. Lo anterior, debido a la exclusión del concepto *investigación* en el conjunto SAM Cierre y a la inclusión en este conjunto de los conceptos *maestros* y *resúmenes*. Conceptos relacionados con modelos tradicionales enseñanza. Incluso se aprecia distancia con las propuestas de modalidades de trabajo del plan de estudios 2012 (Véase Tabla 16).

En contraste con la red semántica *Enseñanza de la historia*, donde los participantes para el conjunto SAM Cierre muestran tener un consenso en su significado, en la red semántica *Aprendizaje de la historia* esto no sucede. Luego del primer semestre existe menos consenso en su significado, esto puede observarse en las figuras que se obtienen al graficar los conjuntos SAM. Un concepto está mejor posicionado en el conjunto de participantes, en la medida que la figura de la gráfica se asemeje a la letra O.

Frase: Aprendizaje de la historia

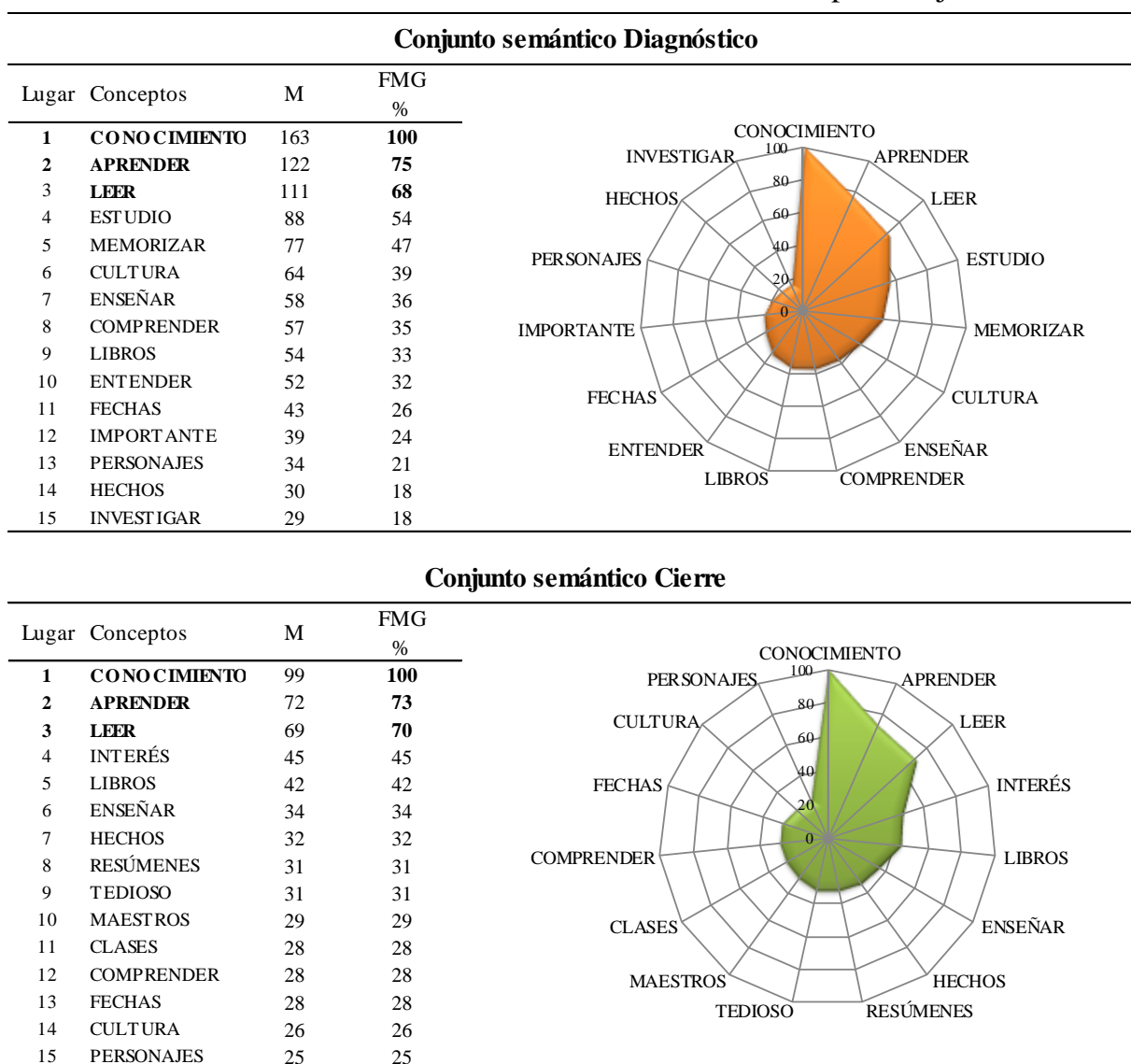


Figura 12. Redes semánticas para la frase *Aprendizaje de la historia*: diagnóstico y cierre. Conjuntos SAM. El valor FMG muestra la distancia semántica entre los conceptos con respecto al concepto de mayor peso semántico. Elaboración propia.

Al contrastar, los conjuntos SAM de Cierre para *Enseñanza de la historia* y *Aprendizaje de la historia*, observamos que comparten 9 de 15 palabras definidoras en sus redes (60%) (Véase Figura 13). Esta gráfica ilustra la indisociable interpretación en la separación de ambos conceptos asociados a procesos complejos, “...es imposible disociar, en la práctica los procesos de aprendizaje de los de enseñanza” (Zabala Vidiella, 2000, p.

21). Sin embargo, parece relevante señalar que un profesional de la educación debe reconocer las diferencias entre los proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los primeros refieren al docente, el sujeto que enseña; los segundos, refieren al estudiante, el sujeto que aprende. Estos roles por su naturaleza, refieren a posturas diferentes, incluso a paradigmas educativos distintos; de ahí la relevancia de los programas curriculares basados en el aprendizaje. El compartir un 60% de palabras definidoras entre estos conceptos, se puede inferir en los alumnos docentes, poca claridad de lo que implica aprender historia y/o enseñar historia desde el modelo de educación histórica del plan de estudios 2012.

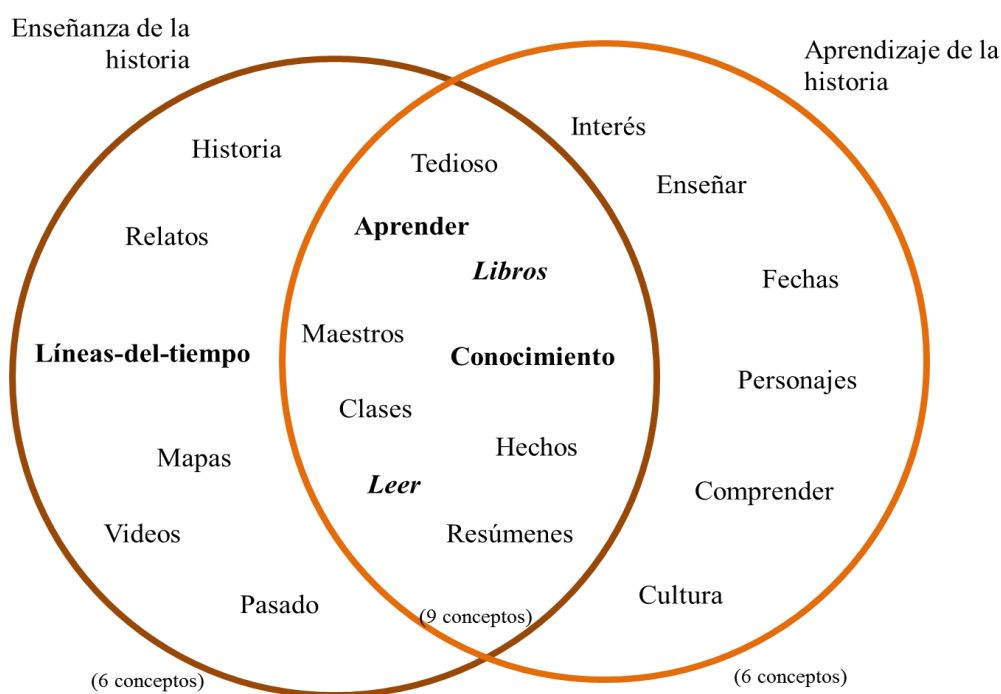


Figura 13. Diagrama de Venn de los conjuntos SAM para Enseñanza de la historia y Aprendizaje de la historia. Elaboración propia.

4.2.4 Didáctica de la historia: recursos, estrategias y saberes relativos.

En el reconocimiento que la formación inicial docente provee un marco de aprendizaje para el futuro docente, especialmente enfocado a que éste reconozca las

características propias de las distintas asignaturas y su didáctica que se ofrecen en educación primaria. En esta parte se explora en qué medida los alumnos docentes reconocen los recursos y estrategias relativas a la historia, o bien, si éstos tienen tendencias a considerar recursos y estrategias genéricos.

4.2.4.1 Recursos para aprender historia.

Las redes semánticas para la frase estímulo: *Recursos para aprender historia*, es el concepto que más impreciso tienen los alumnos docentes. Al ver las formas de las gráficas, se aprecia la inexistencia de consenso por parte de los alumnos docentes para conformar un conjunto SAM robusto (Véase *Figura 14*).

En los conjuntos SAM Diagnóstico y Cierre, es claro la ausencia de conceptos como fuentes, archivos, y quizá la mención de algún proceso de indagación (conceptos de segundo orden). Se aprecian palabras definidoras que nos remiten a tipos de fuentes históricas, tales como: *imágenes, mapas, libros y revistas*. Así como, espacios para localizar fuentes: *internet, museos y libros*. Algunos de estos recursos, se mencionan en los programas de estudio, entre ellos: mapas, gráficas, museos (SEP, 2009). Al revisar con detenimiento ambos conjuntos, se recuperan dos palabras definidoras: *maestros y relatos* en el conjunto Cierre, que nos permiten inferir el papel y peso que tiene el docente en los procesos de formación, es este caso para el aprendizaje y estudio de la historia como un recurso para aprender. Probablemente como un proveedor apropiado o legítimo para conocer hechos del pasado, quizá como un narrador de historias o relatos, rasgo identificado por Evans (Arteaga Castillo y Camargo, 2012). Parece un escenario prometedor, la inclusión de la palabra definidora *investigación* en el conjunto SAM Cierre como un recurso para el aprendizaje;

por estar relacionado con las competencias específicas de los cursos de la línea curricular de historia y de las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso.

Frase: Recursos para aprender historia

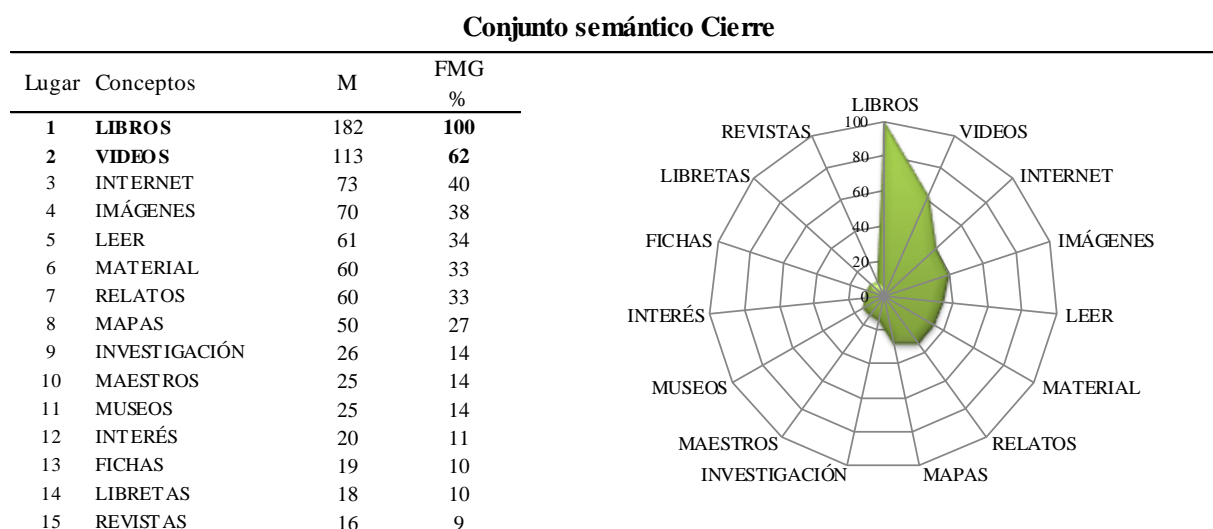
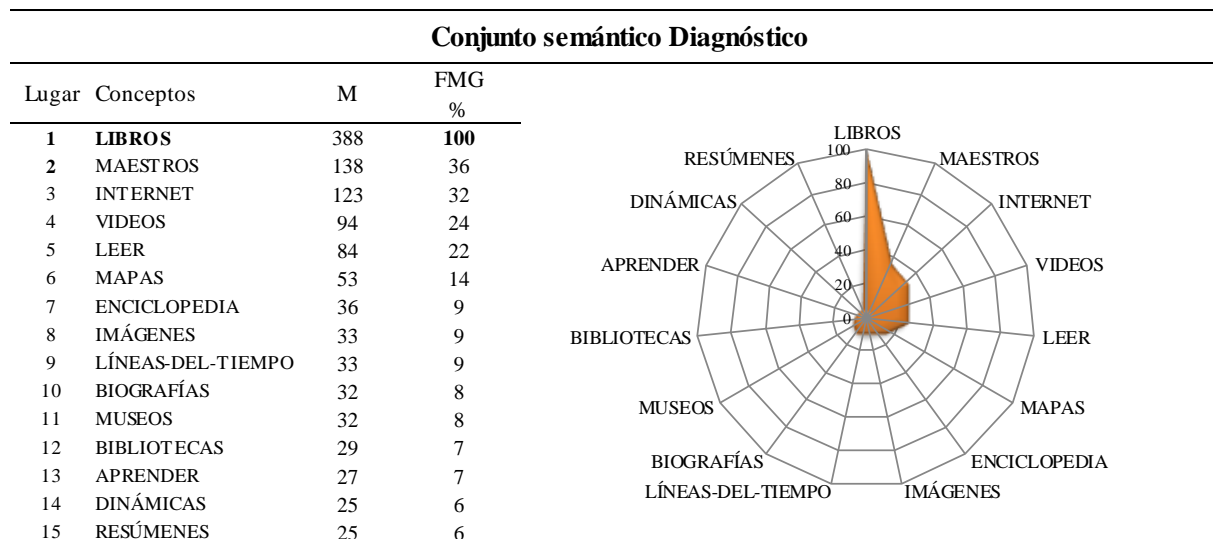


Figura 14. Redes semánticas para la frase *Recursos para aprender historia*: diagnóstico y cierre. Conjuntos SAM. El valor FMG muestra la distancia semántica entre los conceptos con respecto al concepto de mayor peso semántico. Elaboración propia.

4.2.4.2 Estrategias para la enseñanza.

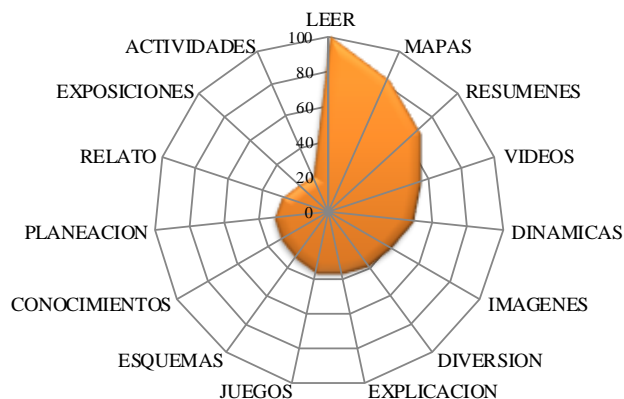
En contraste con los recursos para el aprendizaje, los participantes para el concepto: *Estrategias de enseñanza para la historia*, tienen un consenso generalizado sobre su significado, esto puede verse en la conformación de los conjunto SAM de Diagnóstico y Cierre (Véase *Figura 15*).

El conjunto SAM Cierre se compone por 5 palabras definidoras núcleo (50% para FMG): *relatos, leer, mapas, videos, y dinámicas*. Aparecen palabras definidoras para la ubicación temporal-espacial y geográfica de los hechos históricos: *mapas y línea-del-tiempo*. En general, se aprecian tres conceptos relacionados con los recursos propios para la enseñanza que promueven los programas de estudio de educación básica: *mapas, líneas de tiempo e imágenes* (SEP, 2009). Se aprecian estrategias relacionadas con modelos tradicionales de la historia: *relatos, exposiciones, resúmenes, libros y clases*. Al observar la palabra definidora *resúmenes*, se infiere que esto se debe a que es una práctica de escritura solicitada recurrentemente en los niveles educativos de básico y medio básico. Al revisar el conjunto SAM Cierre, se infiere que las estrategias tienden a una aproximación genérica y no específica para el estudio de la historia, en al menos 12 palabras definidoras. Esta tendencia, puede generar que los alumnos docentes no aprecien las formas y recursos propios de la historia, específicamente aquellas para favorecer el pensamiento crítico (Lee, 2011) y aquellas relacionadas con los procesos de indagación de Lomas (1990) que propician el desarrollo del pensamiento histórico.

Frase: Estrategias de enseñanza para la historia

Campo semántico: Diagnóstico

Lugar	Conceptos	M	FMG %
1	LEER	147	100
2	MAPAS	121	82
3	RESUMENES	98	67
4	VIDEOS	79	54
5	DINAMICAS	69	47
6	IMAGENES	59	40
7	DIVERSION	54	37
8	EXPLICACION	51	35
9	JUEGOS	51	35
10	ESQUEMAS	47	32
11	CONOCIMIENTOS	46	31
12	PLANEACION	46	31
13	RELATO	41	28
14	EXPOSICIONES	34	23
15	ACTIVIDADES	33	22



Campo semántico: Cierre

Lugar	Conceptos	M	FMG %
1	RELATOS	90	100
2	LEER	66	73
3	MAPAS	63	70
4	VIDEOS	59	66
5	DINÁMICAS	53	59
6	DIDÁCTICA	43	48
7	EXPOSICIONES	43	48
8	MATERIALES	41	46
9	RESÚMENES	40	44
10	LÍNEA-DEL-TIEMPO	34	38
11	ACTIVIDADES	32	36
12	DEBATES	31	34
13	LIBROS	29	32
14	CLASES	27	30
15	IMÁGENES	27	30

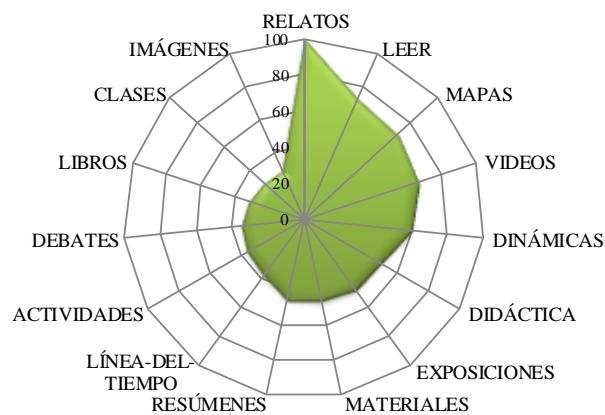


Figura 15. Redes semánticas para la frase *Estrategias de enseñanza para la historia*: diagnóstico y cierre. Conjuntos SAM. El valor FMG muestra la distancia semántica entre los conceptos con respecto al concepto de mayor peso semántico. Elaboración propia.

4.2.5 Herramientas del historiador en el aula.

De acuerdo con la propuesta educativa de Peter Seixas y Sam Wineburg para educación histórica, las herramientas básicas para hacer historia que aplica el historiador en su quehacer científico, las fuentes históricas y los conceptos de segundo orden (procesos de

indagación) son elementales para favorecer el pensamiento histórico. En esta parte, se presentan los resultados de las respuestas de los alumnos docentes con respecto a estos elementos básicos del modelo de educación histórica del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 2012.

4.2.5.1 Fuentes históricas.

Las fuentes históricas se usan para *conocer, entender o comprender los hechos, conceptos* y generalizaciones de acuerdo a los alumnos docentes. En la *Figura 16*, se aprecian las medias ponderadas de las respuestas para el Diagnóstico y el Cierre. En ella, se advierte que para ambas mediciones, la forma de la figura se conserva y que la media ponderada para cada ítem es menor para el Cierre.

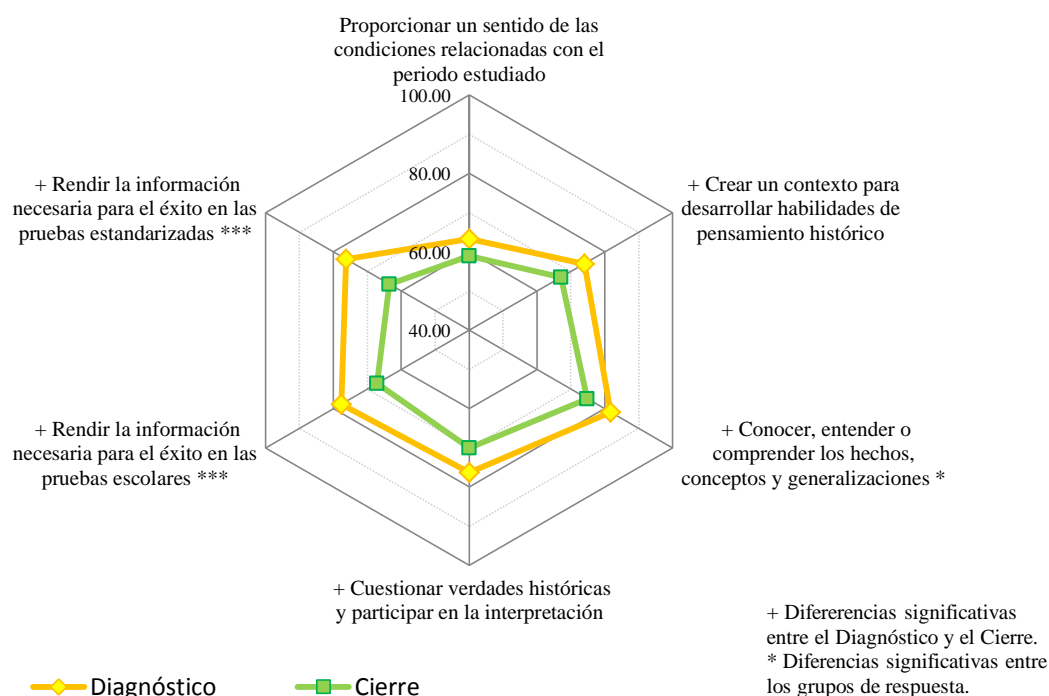


Figura 16. Grado de importancia del uso de fuentes históricas en el aula.

A partir del análisis en conjunto para estos ítems, se observa cómo el uso de las fuentes está ligado al concepto de conocer los hechos (1o/6) dirigido a cuestionar verdades históricas y participar en la interpretación (2do/6); pero no como recursos para conocer el contexto del periodo estudiado (6to/6) como un medio para entender las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales en las que sucedieron los hechos históricos o se desarrolló el personaje histórico.

Entre las fuentes históricas que los alumnos docentes refieren usaron en el aula durante su formación en educación básica y durante el curso de Historia de la educación en México, resalta por el mayor número de frecuencias mencionadas, el uso de fotografías, videgrabaciones y libro de texto. Así también, el uso de documentos oficiales en sus clases en la escuela normal; esto quizá, relacionado propiamente con los contenidos y la edad escolar de estos participantes. Las fuentes menos utilizadas son las arquitectónicas, periódicos y revistas, tanto para los casos de ser o no generadas en la época (Véase *Figura 17*).

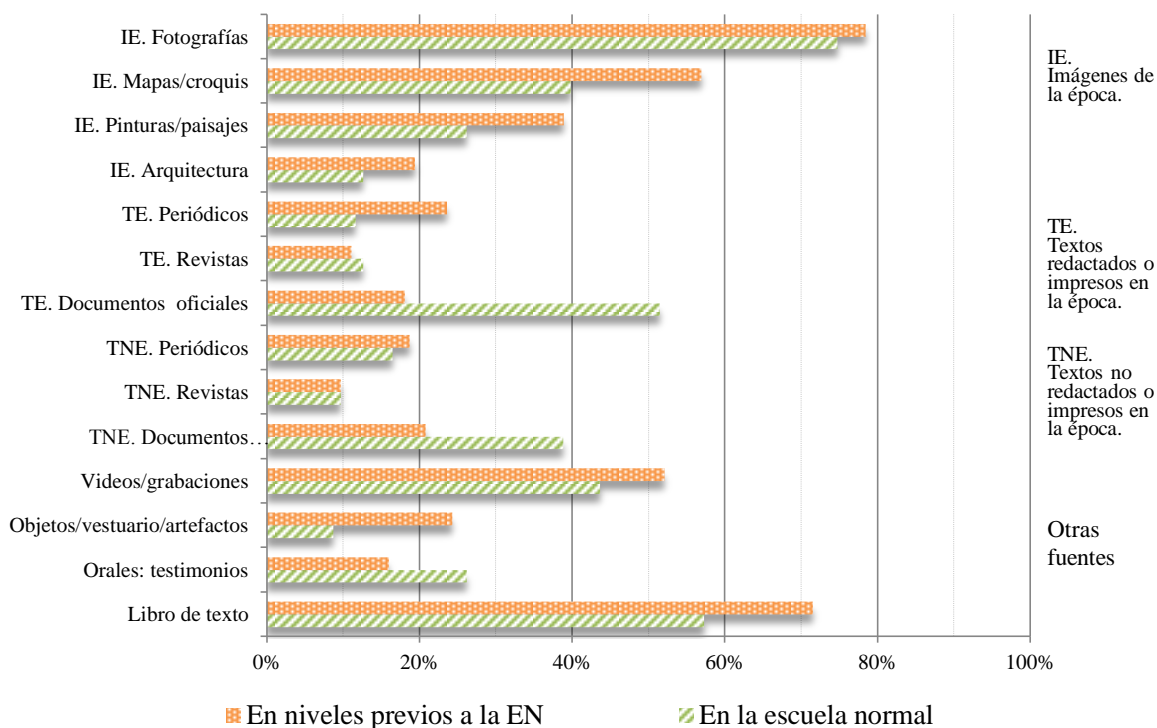


Figura 17. Porcentajes de uso de fuentes históricas para el aprendizaje de la historia.

4.2.5.2 Pensamiento histórico.

Los alumnos docentes muestran un cambio interesante con respecto al concepto *Pensamiento histórico*. Luego de haber cursado el primer semestre de la carrera, se observa en la *Figura 18*, un mayor consenso y posicionamiento del conjunto semántico de palabras definidoras del Cierre con respecto al Diagnóstico. El conjunto SAM Cierre, cuenta con ocho palabras definidoras con un valor no menor a 50% contra cinco del conjunto SAM Diagnóstico.

Teniendo en cuenta, los resultados obtenidos en las redes semánticas de *Historia*, *Enseñanza de la historia* y *Aprendizaje de la historia*, es de esperarse encontrar en la red *Pensamiento histórico* algunas palabras definidoras relacionadas con modelos tradicionales para la enseñanza y/o aprendizaje de la historia que privilegia la memorización de

conocimientos: fechas importantes y personajes ilustres (Arteaga Castillo, 2006). Es alentador ubicar palabras definidoras que se asocian a procesos o acciones promovidas en el modelo de educación histórica de la línea curricular de historia: *pensar, reflexionar, análisis, investigar y crítico*.

Frase: Pensamiento histórico

Campo semántico: Diagnóstico

Lugar	Conceptos	M	FMG %
1	CONOCIMIENTO	134	100
2	PASADO	118	88
3	PENSAR	76	57
4	REFLEXION	72	54
5	PERSONAJES	69	51
6	HECHOS	64	48
7	IDEAS	57	43
8	FECHAS	52	39
9	HISTORIA	48	36
10	CULTURA	46	34
11	APRENDIZAJE	44	33
12	IMPORTANTE	39	29
13	OPINAR	38	28
14	RECORDAR	37	28
15	COMPRENDER	31	23



Campo semántico: Cierre

Lugar	Conceptos	M	FMG %
1	CONOCIMIENTO	88	100
2	PENSAR	84	95
3	REFLEXIÓN	81	92
4	HISTORIA	74	84
5	HECHOS	62	70
6	PASADO	62	70
7	CULTURA	54	61
8	PERSONAJES	48	55
9	ANÁLISIS	33	38
10	FECHAS	33	38
11	APRENDIZAJE	30	34
12	MEMORIA	26	30
13	IDEAS	22	25
14	INVESTIGAR	18	20
15	CRÍTICO	15	17

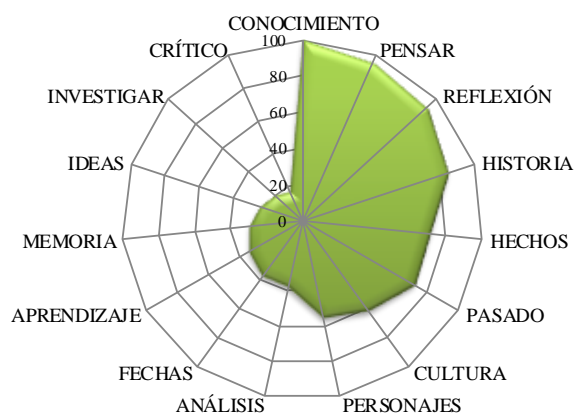


Figura 18. Redes semánticas para el concepto *Pensamiento histórico*: diagnóstico y cierre. Conjuntos SAM. El valor FMG muestra la distancia semántica entre los conceptos con respecto al concepto de mayor peso semántico. Elaboración propia.

De acuerdo al modelo de educación histórica se promueve la aplicación de seis conceptos de segundo orden, que aluden a procesos de indagación que el historiador realiza para aproximarse a su objeto de estudio (concepto de primer orden). En la Tabla 28, se presentan, para cada una de las actividades relacionadas con los conceptos de segundo orden, las medias ponderadas relacionadas con el nivel de frecuencia de aplicación en el aula. La formación de los alumnos docentes ha privilegiado el aprendizaje de la historia en el aula para identificar 1) las continuidades y cambios, y 2) la significancia histórica de los hechos históricos de estudio (Véase Tabla 28, ítems con ++). Pocas veces expuesto a actividades que analicen la evidencia (fuentes históricas o secundarias) que provee la información del hecho histórico de estudio, especialmente para detectar el sesgo por parte de los autores de la fuente, identificar la audiencia para quien fue creada la fuente y para realizar inferencias a partir de la información de las fuentes. Considerando, que conocer la historia depende de las diferentes fuentes localizadas, parece necesario reflexionar la existencia de la fuente y su contenido desde una perspectiva crítica a fin de conocer las intenciones no neutrales de los autores que las generaron.

Tabla 28.

Actividades realizadas en el aula para el aprendizaje de la Historia-Conceptos de segundo orden.

Pensamiento histórico	Diagnóstico ♦	Cierre ♦
	MP	MP
Evidencia		
Examinar fuentes históricas para identificar los actores, eventos e ideas claves.	48.8 +	51.9
Detectar y evaluar el sesgo y distorsión por parte de los autores de las fuentes (postura del autor).	43.9 +	40.3 +
Interrogar a los datos históricos, dado el contexto de la creación de los mismos.	50.9	50.7
Comentar la credibilidad de la fuente, autoridad o autenticidad de la misma.	50.3	50.0
Identificar la audiencia, es decir, ¿Para quién o quiénes fue creada la fuente?	44.8 +	43.4 +
Realizar inferencias con base a la información de las fuentes.	55.9	50.0 +
Significancia histórica		
Comentar en qué sentido el hecho histórico y/o actores son significantes históricamente.	63.4 ++	63.1 ++
Continuidad y cambio		
Identificar los aspectos de continuidad y cambio en lo económico, político, social y cultural.	58.5 ++	67.0 ++ * **
Identificar los factores o elementos de progreso o declive de una sociedad, grupo y/o actor en un tiempo histórico.	58.5 ++	58.7 ++
Causa y consecuencia		
Identificar las acciones de los actores en los eventos de estudio y la repercusión de las mismas.	57.1	59.0
Perspectiva histórica		
Comparar y contrastar los detalles de un hecho o personalidad del actor a través de múltiples fuentes de datos.	53.5	51.0
Entender a los actores y sus acciones desde su contexto histórico.	56.1	58.0
Dimensión moral/ética		
Identificar la posición (importancia) de algunos actores involucrados en el hecho o suceso de estudio.	56.1	52.2

♦ Actividades para el aprendizaje de la Historia en niveles educativos previos.

♦ Actividades para el aprendizaje de la Historia en la escuela normal: curso Historia de la educación en México.

+ Ítems con mayor frecuencia en Nunca y Pocas veces.

++ Ítems con mayor frecuencia en A menudo y Siempre.

* Significativa al 0.05 para diferencias entre Cierre y Diagnóstico.

** Significativa al 0.10 para la prevalencia en las respuestas entre Cierre y Diagnóstico.

Elaboración propia.

4.2.6 Competencias del plan de estudios.

En la aplicación del cuestionario en el momento Cierre, se preguntó a los alumnos docentes sobre las competencias enunciadas en el programa del curso de Historia de la educación: 1) en qué medida las actividades desarrolladas favorecieron el logro de las competencias, y 2) la importancia que ellos le asignan para su formación.

El listado de competencias se compone por competencias del perfil de egreso (PE) y competencias específicas del área del conocimiento (E). Al contrastar la media de las respuestas, los alumnos docentes consideran que las actividades realizadas en el desarrollo del curso contribuyeron a favorecer competencias relacionadas con el perfil de egreso (PE), destacando que la competencia más favorecida tiene relación con el uso de las TIC.

Las competencias específicas (E) del curso son las que los alumnos docentes consideran menos importantes. Éstas están directamente relacionadas con la línea curricular de historia (Véase *Figura 19*) y con el modelo de educación histórica donde se promueve el desarrollo del pensamiento histórico a través del trabajo con fuentes y los conceptos de segundo orden:

- 1) Conoce, comprende y emplea las nociones teóricas, los conceptos organizadores y los recursos metodológicos de la historia y de la historia de la educación para propiciar el desarrollo de su pensamiento histórico mediante el análisis centrado en el trabajo con fuentes.

- 2) Analiza críticamente diversas interpretaciones históricas y fuentes secundarias sobre sucesos, procesos, personajes y conceptos o nociones históricas y las incorpora en la construcción del conocimiento histórico con sus alumnos.
- 3) Selecciona fuentes históricas primarias pertinentes para ser incorporadas en las actividades de aprendizaje en el aula.

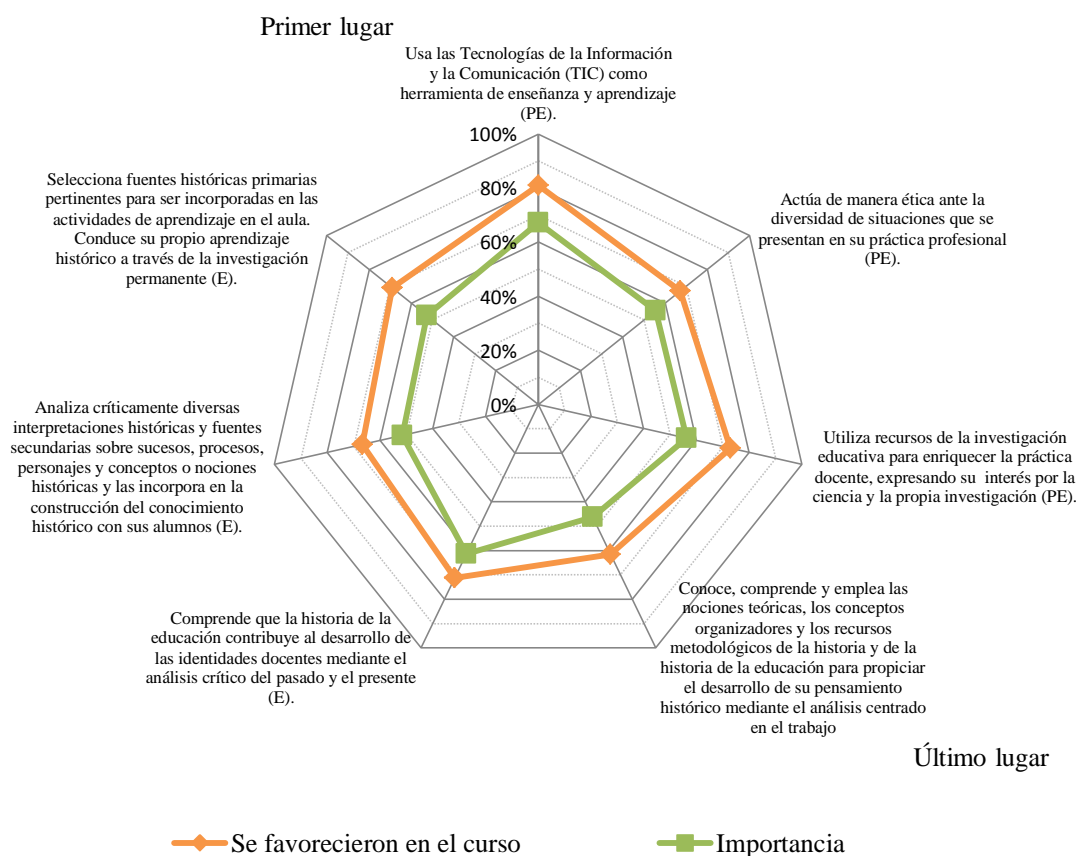


Figura 19. Importancia de las competencias de la línea curricular de historia (LEP, Plan 2012).

4.2.7 A manera de cierre con respecto al Diagnóstico y la Hipótesis de trabajo.

A fin de reconocer el logro de los objetivos y con el propósito de dar respuesta a la hipótesis de investigación:

H_i: El curso Historia de la educación en México provoca cambios tendientes a favorecer el pensamiento histórico, enfocado en dos rasgos del modelo de educación histórica de la licenciatura en educación primaria (Plan 2012): aplicando conceptos de indagación o segundo orden y usando fuentes históricas por los alumnos docentes.

Se presenta una síntesis de los hallazgos con respecto a las pruebas estadísticas inferenciales aplicadas: Rangos de Wilcoxon y Chi Cuadrada de Homogeneidad, ambas con un nivel de significancia del 0.05. La prueba inferencial de Rangos de Wilcoxon (W^+), se aplicó para identificar si existe diferencia entre las respuestas del Diagnóstico y Cierre. La prueba inferencial de Chi Cuadrada de Homogeneidad (χ^2) se aplicó para identificar si existe diferencia en la prevalencia de las respuestas para las variables entre el Diagnóstico y Cierre.

En la Tabla 29 se aprecian los resultados obtenidos luego de aplicar las pruebas estadísticas. Considerando el total de ítems significativos para cada una de las pruebas con respecto al número total de ítems, se define que el curso de Historia de la educación en México no favorece el pensamiento histórico. A continuación, se presentan las características de un perfil de estudiante docente con respecto a la educación histórica considerando ciertos rasgos:

1. *Definición semántica de historia.* Los participantes, luego de haber cursado el 1er. semestre donde se incluye el curso Historia de la educación en México, han

iniciado un proceso de deconstrucción del significado del concepto de Historia. No existe entre los alumnos docentes una riqueza semántica para definir Historia, más allá de las palabras definidoras: *pasado y hechos*.

2. *Fines académicos*. Con respecto a los fines educativos para aprender historia, los alumnos docentes consideran 1) Valorar y respetar el patrimonio cultural, 2) Mejorar el futuro propio/comunidad/estado/país y 3) Reconocer la conciencia y responsabilidad social, aspectos asociados a fines relacionados con una formación integral, donde el estudio de la historia contribuye a fortalecer estos rasgos, y al reconocimiento de una construcción de modelo de nación. Los fines académicos directamente relacionados con la propuesta del modelo de educación histórica no son ubicados en lugares de importancia: conocer/entender la historia de México (5), desarrollar el pensamiento histórico (6), adquirir habilidades para el manejo de la información histórica (9), reflexionar sobre las distintas versiones de los hechos históricos (11) y llevar a cabo investigación histórica (15). Situación que representa un área de oportunidad en la formación inicial docente, donde los futuros docentes puedan diferenciar entre las intenciones formativas y académicas de las distintas disciplinas, especialmente aquellas que se imparten en educación básica y educación normal.

3. *Uso de fuentes históricas*. Para los participantes, la importancia del uso de las fuentes está relacionado con el conocimiento de los hechos y conceptos. La debilidad en estos participantes, es ubicar dentro de un conjunto de opciones, en último lugar: *proporcionar un sentido de las condiciones relacionadas con el*

periodo de estudio como rasgos de importancia en el estudio de la historia. Después de dos ítems relacionados con la rendición de información para pruebas escolares y/o estandarizadas. En síntesis, es importante conocer el hecho no así el contexto en el que sucede. En el estudio de la historia, el contexto (político, económico, social y cultural) es relevante para conocer las condiciones en que sucede el hecho o fenómeno de estudios.

Las fuentes históricas menos usadas son los periódicos, revistas, objetos/vestuario/artefactos y arquitectura, escritos o no en la época de estudio.

4. *Procesos de indagación o conceptos de segundo orden.* Los procesos de indagación con los cuales tienen más contacto en el aula los alumnos docentes, son: 1) continuidad y cambio, y 2) significancia histórica. El proceso de indagación relacionado con la lectura y análisis de las fuentes: la evidencia, es quizá el proceso menos abordado en el aula, especialmente para identificar el sesgo de la fuente y la audiencia destino de la fuente. Aspectos relacionados con la literacidad crítica.
5. *Saberes relativos a la historia.* La utilización de TIC, lectura de imágenes en movimiento, construcción de líneas del tiempo y elaboración de mapas, son los saberes relativos a la historia que son considerados con un grado de dificultad menor; en contraste, con la descripción de obras de arquitectura, la lectura de documentos patrimoniales, el análisis de documentos fuente y las grandes referencias cronológicas y espaciales, todas ellas específicas de la historia y

consideradas con un alto grado de dificultad. El área de oportunidad en la formación inicial docente, en específico para historia, es aprovechar este escenario donde el estudiante plantea una relación que considera el uso de TIC es un saber fácil y los saberes específicos para la historia son difíciles, a fin de proponer actividades didácticas con acercamientos para conocer y favorecer el desarrollo de los saberes específicos de la historia mediante el uso de TIC.

6. *Enseñanza y aprendizaje de la historia.* La enseñanza y el aprendizaje de la historia para estos alumnos docentes son *tediosas*, adjetivo calificativo que aparece en ambos conjuntos SAM Cierre para estos dos conceptos. Entre ambos, comparten 9 palabras definidoras de un conjunto SAM de 15. Esto remite a un área de oportunidad en la formación inicial docente cuyo fin sea ver la relación que guarda la enseñanza y el aprendizaje, para nuestro caso con respecto a la Historia; pero que posicionados desde alguna de ellas, existen diferencias sustanciales, empezando por el sujeto al cual se refieren.

Así también, con respecto a estos conjuntos semánticos, se aprecia luego de analizar las palabras de ambos conjuntos SAM Cierre, que se incluyen conceptos relacionados con modelos tradicionales para la enseñanza y aprendizaje de la historia: *maestros, libros, hechos, personajes, fechas, mapas y relatos.*

Tabla 29.

Número de ítems significativos con respecto a la existencia de diferencias significativas entre las respuestas del Diagnóstico y Cierre.

Dimensión / Categoría de estudio (sub-escala)	Núm. ítems	Rangos de Wilcoxon (W^+)	Chi Cuadrada de Homogeneidad (χ^2)
Estudio de la Historia			
	Núm. ítems - Nivel Sig. = 0.05		
Propósito del estudio	8	-	-
Fines académicos	15	2	3
Importancia de las estrategias	11	3	3
Grado de dificultad para enseñar saberes o competencias relativas a la Historia	20	-	-
Total	54	5	6
Uso y trabajo con fuentes para el aprendizaje de la Historia			
Grado de importancia	6	5	2
Pensamiento histórico (conceptos de segundo orden)	13	1	-
Total	19	6	2
Programa del curso Historia de la Educación en México (Educación Normal)			
Competencias relativas al curso	7	N.A.	N.A.
Importancia de las competencias relativas al curso	7	N.A.	N.A.
Total	14	N.A.	N.A.
Total ítems	87	11	8
Porcentaje	100% (73 ítems)	15 %	11 %

Nota.

N.A.: No aplica pues sólo se recuperó información en el momento del Cierre. Para el cálculo del porcentaje, se retiró el número de ítems relativos al Programa del curso de Historia de la educación en México.

Elaboración propia.

4.3 Perfil de escritura académica del estudiante docente

La escritura de textos es una de las prácticas básicas, cotidianas y recurrentes durante el desarrollo formativo de los estudiantes pregrado. Su importancia es tal, que una de las evidencias determinantes para la obtención del grado es un texto académico, algunos de

estos textos son: documento recepcional, informe de trabajo profesional, tesina y tesis. En los textos producidos por los estudiantes se refleja un nivel de desarrollo de varias habilidades, adquisición de conocimientos y uso de una narrativa académica; de ahí la relevancia de la escritura en nivel superior.

A partir de la muestra de trabajos producidos por los alumnos docentes en el curso de Historia de la educación en México, se elaboró un perfil de escritura del estudiante docente basado en tres categorías.

1. *Características de los textos.* La mayoría de los trabajos son producciones elaboradas para la evaluación de cierre del curso. El tipo de trabajo predominante son los controles de lectura o reflexiones sobre determinados temas. En la muestra de los trabajos analizados no se encontraron la mayoría de textos promovidos desde el programa del curso, tales como: formatos analíticos de fuentes, líneas de tiempo o esquemas cronológicos, base de fuentes históricas o reportes de proyecto de investigación. Así también, tampoco se encontraron textos relativos o que dieran cuenta de alguna modalidad de trabajo del plan de estudios. En ellos se aprecia la poca atención que se tiene para la audiencia o lector del mismo, pues no se presenta un índice y/o no se percibe una estructura en el ordenamiento de las ideas presentadas. Son las alumnos docentes mujeres, quienes cuidan de estos detalles.
2. *Pensamiento histórico.* El nivel de apropiación de los conceptos relevantes y centrales del modelo de educación histórica es bajo. Sólo un 16% hicieron mención del concepto de fuentes (fuentes históricas o fuentes primarias), tan

sólo un estudiante enunció las fuentes de información de donde obtuvo los textos consultados para su trabajo. Los conceptos de segundo orden no se presentan en las narrativas de los alumnos, aunque sí se presentaron 4 trabajos donde realizan ejercicios de comparación y contraste. En un texto tipo control de lectura, se encontró la descripción de los conceptos de segundo orden. Aquí se recupera una cita de un trabajo –por cierto, escasos--, donde el estudiante recupera una de las ideas centrales del modelo de educación histórica.

“Las evidencias históricas juegan un papel importantísimo en el trabajo áulico pues es una manera auténtica de acercar a los educandos a la historia” (Trabajo 37AH).

3. *Literacidad académica.* Los alumnos docentes cuentan con un nivel bajo en el reconocimiento de las fuentes y autores que consultan para realizar sus trabajos, pues rara vez son retomados para realizar sus controles de lectura, posturas críticas y opiniones personales. Un 22% realizó la mención de los autores consultados pero sin seguir algún criterio formal de estilo en escritura académica como APA o Harvard. El 31% de los trabajos presenta un espacio para enlistar la bibliografía o referencias, todos estos casos, sin seguir algún criterio formal de estilo. Por ejemplo, para las fuentes provenientes de Internet, estas son mostradas, enlistando sólo la URL de acceso a la información. Con respecto a este criterio resalta el trabajo de un estudiante docente que sigue criterios formales de estilo en su producción académica, es probable que haya tenido

formación previa de pregrado, o bien, es egresado de un programa de bachillerato que atiende estos aspectos de escritura académica.

4. *Originalidad (Categoría emergente)*. Los estudiantes docentes cuentan con prácticas de compartir textos completos entre sus pares o tomarlos íntegros de la Internet para ser presentados como producciones originales para su evaluación. Tal es el caso en particular del texto “¿Por qué enseñar historia en la escuela primaria?” cuya autora es una maestra de primaria publicado en 2011, en el servicio de *Blogspot* (URL de acceso: <http://laislaeduca.blogspot.mx/2011/05/por-que-ensenar-historia-en-la-escuela.html>). Este texto fue presentado íntegramente en su contenido por 5 alumnos docentes y otros 3 retomaron párrafos completos; estos 8 estudiantes se asumieron como autores de la redacción. Dos de los estudiantes que tomaron párrafos completos del texto mencionado, incluyen un listado de referencias donde se enuncia ésta. Puede ser faltas de estilo en la redacción. A manera de comentario, el texto “¿Por qué enseñar historia en la escuela primaria?”, se encontró en el portal *Clubensayos*, texto subido omitiendo la autoría para su distribución el 23 de noviembre de 2013.

5. *Discurso de las necesidades (Categoría emergente)*. En los trabajos se identificó un discurso del “debe de” o de “es necesario” que refieren al aspectos relacionados con el hacer docente para la enseñanza de la historia orientados a la construcción de nación o formación de ciudadanos. En su mayoría se resalta al maestro como proveedor de información y promotor para la motivación de los

alumnos para evitar el aburrimiento o bien para el interés del estudio de la historia.

“La mejor manera de lograr que los alumnos se interesen en la historia es motivarlos, narrando los hechos como si fueran una aventura, transportar al estudiante a esos hechos del pasado, hacer una clase atractiva para que los alumnos participen y aprendan historia” (Trabajo 04AM).

“En la edad escolar, como educación Primaria los alumnos necesitan comprender lo que acontece en el mundo actual, el saber a qué se deben los cambios en el campo social, cultural, económico y sin olvidar el ámbito político (Trabajo 10AM).

4.4 Una distancia entre las intenciones formativas y la formación de los alumnos docentes

A continuación se presenta una síntesis de los resultados a partir de una triangulación de los mismos teniendo como eje orientador el modelo de educación histórica en la formación inicial docente (LEP 2012).

De acuerdo a los hallazgos cualitativos y cuantitativos, se percibe una brecha entre las intenciones formativas y la declaración de un modelo de educación histórica con respecto a las respuestas que manifiestan los alumnos docentes y sus producciones.

Existe un marco referencial que da cuenta de una reforma parcial en educación normal en México, la cual se limita a la propuesta de cambio de plan de estudios para dos carreras, generando cuatro planes de estudios 2012. Esta reforma educativa no provee un documento rector con directrices claras de un modelo educativo para la formación inicial docente, donde se expliciten las intenciones, ejes rectores para la formación, modalidades de trabajo, recursos didácticos y TIC, orientaciones para la enseñanza y para el cambio educativo.

En el Acuerdo 649 en el que se establece el nuevo plan de estudios 2012 para la licenciatura en educación primaria, se incorporan elementos curriculares para la formación docente, pero éstos pueden apreciarse incompletos y/o fragmentados al circunscribirse para un solo programa educativo.

Con respecto a la historia, los alumnos docentes tienen ideas previas arraigadas respecto al campo de estudio de la historia como un conocimiento que se “transmite a”; donde el libro y el maestro tienen un rol relevante como proveedores de información de los hechos/acontecimientos/personajes históricos. Por lo que se percibe avances poco sustanciales, en el sentido de que éstos transiten al cambio de propuesta formativa con respecto a esta área del conocimiento.

En la narrativa y respuestas de los estudiantes se percibe una intención de adoctrinamiento y/o transmisión de la verdad histórica, como única y absoluta; posicionamiento que contrasta con las intenciones formativas de la propuesta del modelo de educación histórica. De acuerdo al programa del curso de Historia de la educación en México, “... como toda disciplina científica, se encuentra en permanente construcción y puede ser debatida y cuestionada por lo que ni tiene función de adoctrinamiento, ni parte de una versión única o acabada fundada en verdades históricas.” (SEP, 2013b, p. 5).

La propuesta formativa del curso se centra en realizar aproximaciones al campo de la historia de la educación realizando ejercicios de investigación histórica, elaborando hipótesis y consultando fuentes primarias, las cuales son analizadas mediante ejercicios vinculados con los conceptos de segundo orden como apoyo para elaborar interpretaciones de los procesos históricos. Los conceptos relacionados con esta propuesta, tales como: investigación, fuentes, procesos, conceptos de segundo orden, entre otros; no son visibles en

los conjuntos semánticos. En caso de aparecer algunos de estos conceptos, su peso semántico en el conjunto SAM es inferior al 50%.

Con respecto a las *Fuentes históricas* como concepto está ausente en la narrativa de los alumnos docentes. Así también, en las palabras definidoras de los conjuntos SAM de las redes semánticas. Sí son visibles algunos tipos de fuentes relacionados con la didáctica de la historia, tales como *mapas, imágenes y revistas*. A partir de los hallazgos, se infiere por qué los alumnos docentes, consideran el *museo* como el espacio para ubicar fuentes y estudiar la historia. Las fuentes históricas tiene su importancia por ser “el recurso” para conocer los hechos históricos para extraer el dato (fecha, guerra y/o personaje) que interesa; éstas son desvaloradas para proporcionar elementos para comprender el contexto en el cual se desarrolla el objeto de estudio. De ahí que las fuentes como objetos, vestuarios y artefactos, son poco apreciadas por ser fuentes que ofrecen vestigios del pasado; vestigios no concluyentes para ser un testimonio certero del pasado. Es probable que los alumnos docentes visualicen el *museo* como el espacio para lograr acercamientos a la contextualización de los procesos históricos.

En los textos académicos de los alumnos docentes, las referencias consultadas para la elaboración de estos trabajos no son reconocidas como fuentes de información o marcos de referencia en el cual de desarrollaron; esto se observa por la ausencia en la estructura del texto de un apartado donde se enlisten las referencias consultadas. Por lo anterior, y por el bajo manejo de la información desde el punto de vista académico en nivel superior, se evidencia el bajo desarrollo de habilidades relacionadas con la literacidad académica

En el desarrollo del pensamiento histórico en la formación de los alumnos docentes se privilegia la aplicación de dos procesos de indagación (conceptos de segundo orden) de

los seis propuestos en el modelo de educación histórica: 1) continuidad y cambio y 2) significancia histórica. El concepto de segundo orden con menos reconocimiento por parte de estos estudiantes es el denominado: evidencia, el cual mediante su aplicación se analizan los elementos relacionados con la creación y contenido de las fuentes, tales como: autoría, audiencia y sesgo. Se infiere que las fuentes históricas, en particular los documentos, están sobrevaloradas por los alumnos docentes. Probablemente, porque consideran que la información que proveen son de un grado alto de confiabilidad o certeza para obtener la información histórica; que no es necesario ni tiene sentido someter estos documentos a un proceso de análisis crítico sobre su procedencia y las intenciones e intereses del autor de las mismas.

En general, las ideas que tienen los alumnos docentes con respecto al estudio de la historia están relacionadas con prácticas asociadas a modelos tradicionales para la enseñanza de la historia.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo la valoración parcial de los resultados de la aplicación de la propuesta de la Reforma Curricular a la Educación Normal 2012, particularmente, para el curso “Historia de la educación en México” --primer curso de los tres que componen la línea curricular de historia en la licenciatura de educación primaria--, en una escuela normal pública; en específico, los cambios que se producen en los alumnos docentes sobre: 1) por qué estudiar Historia, 2) las nociones de algunos conceptos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la historia, y 3) recursos esenciales para la enseñanza y el aprendizaje de la historia desde la disciplina.

En estos momentos que estamos viviendo en educación, en un marco de reformas educativas a planes y programas de estudio de educación normal y básica; como muchas que ha habido desde la creación de la Secretaría de Educación Pública. El cambio es permanente y constante. Por lo que este ejercicio de investigación representa un insumo para contar con información y elementos sobre la formación inicial docente en el norte del país, enfocados a la línea curricular de historia. No es prudente que como académicos nos quedemos con los factores que propician el éxito o fracaso que se han mostrado en este documento. La invitación es ubicar estos resultados en el contexto tan heterogéneo del conjunto de las instituciones formadoras de docentes. Así como, en una visión de construcción de una

profesión, considerando la formación continua del profesorado desde antes que ingrese al servicio profesional.

Para lograr este objetivo se estableció un marco de referencia a partir de una evaluación curricular documental del plan de estudios, específicamente para la línea curricular de historia; teniendo como fuente de información los alumnos docentes de la licenciatura en educación primaria, cohorte 2014.

La idea básica fue reunir datos empíricos para esbozar un panorama de los alcances del cambio en la conformación del programa educativo de la licenciatura en educación primaria (2012 para la reflexión y toma de decisiones en la institución y quizá emitir reportes de evaluación para la autoridad educativa nacional.

El plan de estudios de la licenciatura de educación primaria, 2012, es de aplicación nacional y considerando que las instituciones de educación superior que imparten estos programas educativos, tienen un grado de heterogeneidad por las políticas educativas de las entidades federativas y las bases constitutivas de estas instituciones, es conveniente realizar evaluaciones a los programas educativos a nivel local, más allá de pruebas estandarizadas.

En este contexto, se destacan las siguientes ideas a manera de concluir a partir de los resultados:

1. Las autoridades educativas federal y estatales, en la búsqueda de incidir en la mejor preparación de los profesores de primaria, no sólo debe limitarse a renovar y/o asegurar la implantación de los programas educativos. Es conveniente establecer un documento rector que enuncie las directrices elementales o esenciales para la formación inicial docente. El documento permitirá dar a

conocer y describir la visión formativa y elementos curriculares en los cuales se sustenta la propuesta para la formación docente. Especialmente, considerando que investigaciones académicas han determinado como factor determinante al docente, es fundamental establecer directrices claras sobre lo que se espera de los docentes con respecto a enseñar a sus alumnos docentes a aprender, bajo métodos, estrategias o técnicas de enseñanza y aprendizaje que aseguren un nivel de desempeño hacia la ruta que se desea seguir (Appleby et al., 1998). El cambio por el cambio genera estrés y confusión en los actores educativos responsables de la implementación. Lo anterior, coadyuve a una visión integral con respecto al enfoque de un plan de estudios basados en competencias, a fin de evitar propuestas educativas que propicien una distancia entre lo escrito y lo que se implementa en el aula. Para el caso de la licenciatura en educación primaria (Plan 2012) se evidencia un modelo educativo basado en competencias, cuyo conjunto se conforma por las competencias del perfil de egreso y las específicas de cada curso.

2. A fin de alcanzar los cambios educativos que se pretenden alcanzar con la modificación al plan de estudios 2012 de la licenciatura en educación básica (aprendizaje centrado en el alumno, formación bajo el enfoque de competencias, propuestas educativas para las diversas áreas del conocimiento, modalidades de trabajo, entre otras.) debe considerarse que estos cambios deben propiciarse a través de un proceso basado en la colaboración entre los docentes de escuelas normales a fin de propiciar una cultura de colaboración entre pares. La idea sería crear espacios permanentes para discutir sobre diversas experiencias y retos

que implican llevar a cabo un cambio en su práctica docente y académica al interior de la institución a partir de la propuesta educativa a fin de propiciar un ambiente de consenso para la implementación de las innovaciones.

3. Para el caso la línea curricular de historia, y quizá para otras áreas del conocimiento, las autoridades educativas deben asumir su responsabilidad en todo momento con respecto al aseguramiento de la capacitación y actualización de los docentes que laboran en las escuelas normales. El cambio educativo que se busca lograr con la renovación a los planes de estudio, está destinado al fracaso en la medida de que no se reconozca el nivel en el que se encuentran los docentes (conocimiento y didáctica) con respecto a la propuesta educativa. Esto implica una inversión importante de recursos, el hacerlo y realizar encuentros académicos para la preparación de los docentes para el cambio, significaría un reconocimiento a la labor docente y la importancia de su papel (factor determinante) para el éxito de la propuesta educativa. Un ejemplo de esto, fue el ejercicio realizado por la DGESE durante el periodo 2009-2011, realizando y organizando encuentros académicos nacionales y estatales por áreas del conocimiento o por interés, para la penetración de nuevas herramientas para el desarrollo de estudiantes y docentes.

Lo anterior, se sustenta en los hallazgos con respecto a la formación de los alumnos docentes de la licenciatura en educación primaria (cohorte 2014). Un estudiante docente que:

1. se identifica con modelos tradicionales para la enseñanza y aprendizaje de la historia donde conocer las fechas, los hechos y los personajes cobran importancia sobre el entendimiento de los procesos históricos.
2. Omite en su narrativa los elementos básicos de trabajo propuestos para “hacer historia” enunciados en el curso Historia de la educación en México, por lo que se infiere, aún no conforma una noción sólida sobre el uso de fuentes, aplicación de los conceptos de segundo orden e interpretación del objeto histórico de estudio a partir de la información de las fuentes históricas. Lo anterior, a las escasas experiencias de trabajo en sus investigaciones bajo la propuesta del modelo de educación histórica.
3. carece de una noción sobre cuáles son los recursos para aprender historia. Aún en este contexto, sobrevalora el dato que proporciona la fuente que tiene la información precisa sobre la construcción del contexto histórico para el entendimiento de las circunstancias del acontecimiento histórico de estudio. Por lo anterior, las fuentes que proveen solo indicios de la época de estudio, no son relevantes para su análisis.
4. desconoce la importancia de analizar la evidencia histórica a partir del sesgo de la información que provee y del interés del autor para su creación y difusión. Aspectos básicos para el análisis crítico, a partir de valorar las fuentes de información.

5. cuenta con muy bajo nivel de literacidad y ética académica, enfocado al manejo de la información de diversos autores, al uso del apartado de referencias en sus producciones y a los casos de plagio detectados en sus producciones.

Una de las limitantes del estudio, es la falta de continuidad en la recuperación de información, sobre este punto de interés para los cursos de los semestres 3ero y 4to, donde se cursan las dos asignaturas que complementan la formación de los alumnos docentes en educación histórica.

A manera de reflexión, considero que la autoridad federal en pro de dar libertad para la toma de decisiones en las escuelas normales, ha desatendido un proyecto de nación serio y a largo plazo para la formación de docentes en educación básica reconociendo la labor de las escuelas normal, es más allá de implementar cambios curriculares o establecer plataformas para el financiamiento de proyectos para el fortalecimiento de estas instituciones.

Un proyecto donde se considere la recuperación, aseguramiento y preservación del patrimonio histórico de las instituciones y una estrategia para recuperar la producción del conocimiento que se genera en este nivel educativo para su difusión y divulgación en plataformas TIC. Muchas de estas instituciones cuentan con publicaciones de diverso tipo, que se pierden por ser de distribución local y depender de la autoridad directiva en turno.

Un proyecto que retome las características del proyecto de la DGESEPE iniciado en 2009, donde se permita la profesionalización de los profesores de las escuelas normales a través de la discusión plenaria, encuentros de capacitación y difusión, interlocución con investigadores y académicos nacionales e internacionales (Santillán Nieto, 2012).

Un proyecto que considere la evaluación constante de las instituciones formadoras de docentes con respecto a los servicios que ofrece y la calidad de los mismos, el seguimiento que realiza a sus egresados, entre otros aspectos. Se puede considerar el marco de evaluación externa realizada por los Comités Interinstitucionales para la Educación Superior (CIEES).

Un proyecto nacional a partir de la autoridad federal, por las razones políticas y constitucionales a las que está sujeto la formación docente.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós.
- Amaro Aranda, M. E. (s.f.). *Aportes de la historiografía mexicana al aprendizaje de la Historia*. México: DGESPE. Comunidad Normalista para la Educación Histórica.
- Appleby, J.; Hunt, L. y Jacob, M. (1998). *La verdad sobre la historia*. Barcelona, España: Editorial Andrés Bello Española.
- Arteaga Castillo, B. (1999). Los caminos de Clío. Perspectivas y debates de la historiografía contemporánea. En M. Aguirre Beltrán & V. Cantón Arjona (Eds.). *Inventio varia* (Vol. I, pp. 47-80). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arteaga Castillo, B. (2006). Historiografía y aprendizaje de la historia en la educación media superior. En L. E. Galván Lafarga (Ed.). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de Historia.
- Arteaga Castillo, B. (2010). *Los archivos históricos de las escuelas normales y la formación de la identidad de los futuros docentes en México: Posibilidades de futuro con raíces en la historia*. DGESPE. Comunidad Normalista para la Educación Histórica. Recuperado el 25 de marzo de 2013, de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros_Nacionales/VI_Encuentro/Los_Archivos_Historicos_de_las_Escuelas_Normales_Toluca.pdf.
- Arteaga Castillo, B. y Camargo, S. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(11), 99-112.
- Barton Keith, C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(9), 97-114.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen*. Washington, DC: Grupo del Banco Mundial.
- Cantú Valadez, M. (2013). Nociones sobre el significado de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en estudiantes normalistas. En J. C. Blázquez Espinosa, P. Latapí

- Escalante & H. Torres Salazar (Eds.). *Memoria*. (pp. 400-408). México: Universidad Autónoma de Querétaro - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57-3), 355-381.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010). La comprensión de la historia y la construcción de la identidad nacional. *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades* (pp. 11-14). Buenos Aires: Paidós.
- Casarini, M. (2013). *Criterios de evaluación y preguntas básicas para la evaluación documental del currículum [Documento inédito]*. Curso Teoría y Práctica del Currículum. México: Tecnológico de Monterrey.
- Casillas, M.; Ramírez, A. y Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie de capital cultural: Una propuesta para su medición *Háblame de TIC*. Córdoba, Argentina: Brujas. Recuperado de.
- Catalano, A. M.; Avolio de Cols, S. y Siadogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencias laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Montevideo, Uruguay: Banco Interamericano de Desarrollo. Fondo Multilateral de Inversiones.
- CEDEM. (2011). *Datos condensados del Área Metropolitana de Monterrey del INEGI. Población del Área Metropolitana de Monterrey (AMM) 1950 a 2010*. México: Centro de Desarrollo Metropolitano y Territorial.
- CENEVAL. (2016). *EXANI-II. Exámenes Nacionales de Ingreso*. Recuperado el 10 agosto de 2016, de http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1738_exam15
- Comisión Europea. (2015). *Eurostat Statistics Explained. Estadísticas sobre la sociedad de la información - Hogares y particulares*. Recuperado el 13 de abril de 2016, de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Information_society_statistics_-_households_and_individuals
- Creswell, J. W.; Plano Clark, V. L.; Gutmann, M. I. y Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. En A. Tashakkori & C. Teddye (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. USA: Sage Publication.

- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. México: Secretaría de Educación Pública.
- DGAIR. (2010). *Normas de control escolar para las instituciones formadoras de docentes en las licenciaturas de educación básica, modalidad escolarizada*. México: Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Secretaría de Educación Pública.
- DGAIR. (2015). *Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regulación, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Plan 2012)*. México: Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Secretaría de Educación Pública.
- DGESPE. (2009). *Programa Nacional de Desarrollo Profesional para el Personal Docente de Historia de las Instituciones Formadoras de Docentes*. México: DGESPE. Comunidad Normalista para la Educación Histórica, de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/EncuentrosNacionales/I Encuentro/Descripcion general del programa de desarrollo profesional para maestros de historia.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/EncuentrosNacionales/I%20Encuentro/Descripcion%20general%20del%20programa%20de%20desarrollo%20profesional%20para%20maestros%20de%20historia.pdf).
- DGESPE. (2016). *Comunidad Normalista para la Educación Histórica*. Recuperado el 10 de enero de 2015, de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/comunidades/historia>
- DGESPE-SEP. (2011). *Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la Historia?* México: DGESPE. Comunidad Normalista para la Educación Histórica.
- DGESPE-SEP. (2011, marzo 7). *Cuestionario para el estudio de cultura y conciencia históricas*. México: DGESPE. Comunidad Normalista para la Educación Histórica.
- DGN. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuadernos de Discusión 1*. (968-5710-21-X). México: Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Normatividad. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad1/cuad1.pdf>.
- Días, C. B.; Caro, N. P. y Gauna, E. J. (2014). *Cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la nueva Generación Z o de los “nativos digitales”*. Documento presentado en Virtual Educa, Lima, Perú. de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4134/1/VE14.164.pdf>.

- DIFD - SENL. (2014). *Estadísticas de Ingresos y Egresos de Alumnos desde 2008-2015*. Monterrey, NL, México: Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes. Secretaría de Educación en Nuevo León.
- Ducoing Watty, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing Watty (Ed.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. Distrito Federal, México: UNAM-IISUE.
- Elizalde, L. (2001). *El pensamiento didáctico y la práctica del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la historia*. Documento presentado en V Congreso Nacional del Investigación Educativa, México.
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). *El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?* España: Universidad de Murcia.
- Febvre, L. (1982). *Combates por la historia*. Barcelona, España: Ariel.
- Figeroa Millán, L. M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX(1), 117-142.
- Florescano, E. (2000). *Para qué estudiar y enseñar la historia*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- FunLectura. (2012). *De la penumbra a la oscuridad...* México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, AC.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4ta ed.). Boston, USA: Allyn & Bacon.
- Gobierno Federal. (2005). *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública [Reforma DOF: 8 de febrero de 2016]*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Gobierno Federal. (2007). *Educación. Resultados de los Talleres Temáticos. Eje 3. Igualdad de Oportunidades*. <http://www.vision2030.gob.mx/>; Gobierno Federal. Recuperado el 5 de octubre de 2012, de http://www.vision2030.gob.mx/pdf/15analisis/IO_EDUCACION.pdf.
- González González, L. (1997). *Otra invitación a la microhistoria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González y González, L. (1998). El Quehacer Histórico en México. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=8747>

- González y González, L. (2009). *El oficio de historiar*. México: El Colegio de Michoacán.
- Guerrero Hernández, M. G. y Rodríguez Román, M. d. R. (2014). *La enseñanza de la historia: sus implicaciones en el aula*. Monterrey, N.L.: Facultad de Filosofía y Letras, UANL.
- Henríquez, R. y Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la Historia. *Educación XXI*(7), 63-83.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Hicks, D.; Doolittle, P. y Lee, J. K. (2004). Social Studies Teachers' Use of Classroom-Based and Web-Based Historical Primary Sources. *Theory & Research in Social Education*, 32(2), 213-247. doi: 10.1080/00933104.2004.10473253
- Hurtado Galves, J. M. (2009). *Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico*. Documento presentado en Seminario Taller: Trabajo con fuentes. Segundo Encuentro Nacional DGESPE. Comunidad Normalista para la Educación Histórica, México, D.F. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros Nacionales/II Encuentro/Actividades II Encuentro/Presentacion Junio.pdf>.
- INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI. (2015). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnología de Información y Comunicaciones en los Hogares. EDUTIH (2015)*. Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Kruger, M. y Carretero, M. (2010). Historia, identidad y proyecto. Narraciones de los jóvenes sobre la independencia de su nación. En M. Carretero & J. A. Castorina (Eds.). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Argentina: Paidós-Cuestiones de Educación.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed.). *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). New York, USA: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Lerner, V. (1998). La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico. . En P. Gonzalbo (Ed.). *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México: Colegio de México.

- Lomas, T. (1990). *Teaching and assessing historical understanding*. . London, UK: The Historical Association.
- López , O. (1996). Los retos de una nueva didáctica de la historia y la importancia de enseñar a investigar. *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*, 13, 28-35.
- Matute, Á. (2010). Álvaro Matute: quehacer del historiador. *Memoria 2010*. Recuperado de Terra website: <http://www.terra.com.mx/articulo.aspx?articuloid=889094>
- Ministerio de Educación. (2001). *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente*. Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2012). *Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente -Propuesta-*. Guatemala: Mesa Técnica de Formación Inicial Docente - Ministerio de Educación de Guatemala.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.
- Montanares Vargas, E. G. y Llancavil Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en la formación inicial de profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98.
- Montaner Perales, R. (2012). *Educación histórica en la licenciatura en educación primaria en la BENM*. Documento presentado en Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia, Ciudad de México.
- Mora Hernández, G. D. y Ortiz Paz, R. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(11), 87-98.
- Moreno Anguas, M. B. (2013). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing Watty (Ed.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. Distrito Federal, México: UNAM-IISUE.

- Moreno Macías, M. d. I. Á. (2005). *Aprender a enseñar Historia*. Monterrey, NL: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León.
- Nieto de Pascual, D. M. (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México. Implementación de políticas educativas: México: OCDE*.
- Observatorio de Reformas Educativas. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación : hacia un desempeño competente* Montreal, Canadá: Oficina Internacional de Educación, BIE / UNESCO, Universidad de Quebec.
- OCDE. (2010a). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Resumen ejecutivo.*: OECD Publishing.
- OCDE. (2010b). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*: OECD Publishing.
- Osborne, K. (2006). Teaching Canadian History in Schools. *The Historica Foundation*.
- Pagès Blanch, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*.(13), 38-51.
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura de aprendizaje en la sociedad del conocimiento. *De pensar la enseñanza y el aprendizaje*. España: Graó.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Prensky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS E INMIGRANTES DIGITALES \(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS_E_INMIGRANTES_DIGITALES(SEK).pdf)
- Reisman, A. y Wineburg, S. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, 99(5), 202-207.
- Rostan, E. (2002). El trabajo con fuentes en la clase de Historia. *Revista de la Educación del Pueblo*, 87, 14-18.
- Salazar, J. (1999). *Problemas de la enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia?*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salto, V. y Funes, G. (2016). La cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en nivel medio. *Revista Historia Hoje*, 5(9), 370-393.
- Salto, V. y Llusà Serna, J. (2015). Enseñar Historia (reciente) en contextos de cultura digital. Una experiencia de formación e intercambio entre Argentina y España. *Clío & Asociados*, 20-21.
- Sánchez Quintanar, A. (2001). La enseñanza de la historia en la escuela primaria. *Entre Maestr@s*, 2(3), 9-17.
- Sánchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Colección Paideia.
- Santillán Nieto, M. (2010). *Formación inicial de maestros en México*. Documento presentado en Panel: “Retos y perspectivas de la formación inicial y continua de maestros en México”. Congreso Nacional Formación y Actualización Docente: Retos, Perspectivas y Experiencias Exitosas, Montreyy, N.L. Recuperado el 25 de mayo de 2013, de http://congreso2010.iiiepe.edu.mx/sites/default/files/retosyperspectivas_santillan.pdf.
- Santillán Nieto, M. (2012). *La formación docente en México*. México: SEP-DGESPE.
- Santisteban Fernández, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: Aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*(4), 101-122.
- Santisteban Fernández, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(6), 19-29.

- Savín Casto, M. A. (2003). *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Seixas, P. (1993). The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History. *American Educational Research Journal*, 30(2), 305-324. doi: 10.3102/00028312030002305
- Seixas, P. (2011). *Benchmarks of Historical Thinking, a framework for assessment in Canada*. Documento presentado en Course Benchmarks of Historical Thinking, Vancouver, Canadá.
- Seixas, P. (2012). Progress, Presence and Historical Consciousness: Confronting Past, Present And Future In Postmodern Time. *Paedagogica Historica*, 1-14. doi: 10.1080/00309230.2012.709524
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears & I. Wright (Eds.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- SEP. (2002). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento Base*. (Vol. 1). México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2009). *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009*. . México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica* México: SEP.
- SEP. (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. México: SEP.
- SEP. (2012a). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: Diario Oficial de la Federación, de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/.
- SEP. (2012b). *Educación histórica en diversos contextos. Programa de estudios. Cuarto semestre. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2012*. México: SEP-DGESPE, de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion_historica_en_diversos_contextos_lepri.pdf.

- SEP. (2013a). *Programa del curso Educación histórica en el aula. Tercer semestre. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2012*. México: Secretaría de Educación Pública, de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/historia_de_la_educacion_en_mexico_lepri.pdf.
- SEP. (2013b). *Programa del curso Historia de la educación en México. Primer semestre*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2013c). *Programa del curso Historia de la educación en México. Primer semestre*. México: Secretaría de Educación Pública, de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/historia_de_la_educacion_en_mexico_lepri.pdf.
- SES-SEP. (2010). *Informe. Lineamientos para el proceso de selección e inscripción a las licenciaturas que ofertan las instituciones formadoras de docentes, públicas y particulares, de todas las entidades del país*. México: Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública.
- SIBEN-SEP. (2016). *Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) - Estadísticas*. Recuperado el, 15 de diciembre de 2015, de <http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>
- Soto, M. y Álvarez, S. (1998). El quehacer del historiador. *Cómo acercarse a... La historia* (pp. 89-102). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Taboada, E. (2003). Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales. En Á. D. López y Mota (Ed.). *La Investigación Educativa en México 1992-2002. Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos. Tomo II* (1era ed., Vol. 7, pp. 37-42). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. Recuperado de http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v07_t2.pdf.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. USA: Sage Publication.
- Tecnológico de Monterrey. (2013). *Técnicas didácticas*. Recuperado el 15 de agosto de 2016, de <http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/index.htm>
- Torres, R. M. (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Autoeducación*, 55, 1-20.

- UNESCO. (2013). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe: Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de aptitud digital*. Recuperado de
- Valle, A. (2011). El uso de fuentes escritas en la enseñanza de la historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Revista Educación*, 20(38), 81-106.
- Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? *Folios*, 42, 139-160.
- White, H. (1992). *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 80(7), 488-499.
- Wineburg, S. S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519. doi: 10.2307/1163146
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman & B. Street (Eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México: Siglo XXI/CREFAL.

APÉNDICE A. PERFIL DE EGRESO DE LA EDUCACIÓN NORMAL. PLAN DE ESTUDIOS 2012 PARA LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

El perfil de egreso constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos.

Competencias genéricas

Las competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto. Con base en el análisis de diversas taxonomías los grupos participantes seleccionaron aquellas que se consideraron de mayor relevancia para el futuro docente de educación básica. Estas competencias se enuncian a continuación:

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
 - Resuelve problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
 - Utiliza su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos.
 - Distingue hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones en el discurso de los demás, para coadyuvar en la toma de decisiones.
 - Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable.
- Aprende de manera permanente.

- Utiliza estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
 - Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes.
 - Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa.
 - Promueve relaciones armónicas para lograr metas comunes.
- Actúa con sentido ético.
 - Respeto la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género.
 - Participa en los procesos sociales de manera democrática.
 - Asume los principios y reglas establecidas por la sociedad para la mejor convivencia.
 - Contribuye a la preservación del medio ambiente.
- Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos
 - Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua.
 - Desarrolla sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes.
 - Utiliza una segunda lengua para comunicarse.
 - Argumenta con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás.
- Emplea las tecnologías de la información y la comunicación
 - Aplica sus habilidades digitales en diversos contextos
 - Usa de manera crítica y segura las tecnologías de información y comunicación.

- Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología.

Competencias profesionales

Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional. Las competencias profesionales que se definieron son las siguientes:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y los programas de educación básica.
 - Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.
 - Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes.
 - Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.
 - Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación.

- Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.
 - Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
 - Utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje.
 - Promueve un clima de confianza en el aula que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
 - Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.
 - Establece comunicación eficiente considerando las características del grupo escolar que atiende.
 - Adecua las condiciones físicas en el aula de acuerdo al contexto y las características de los alumnos y el grupo.
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
 - Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio de educación básica.
 - Aplica metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos.
 - Emplea los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar.
- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

- Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.
- Promueve el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos.
- Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje.
- Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
 - Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje.
 - Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar.
 - Realiza el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y usa sus resultados para mejorar los aprendizajes.
 - Establece niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias
 - Interpreta los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
 - Atiende a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento.
 - Atiende la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural.

- Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos.
- Actúa oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía.
- Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
 - Asume críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar su ejercicio profesional.
 - Reconoce el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social.
 - Soluciona conflictos y situaciones emergentes de acuerdo con los principios derivados de las leyes y normas educativas y con los valores propios de la profesión docente.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
 - Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.
 - Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.

- Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones.
- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.
- Diseña proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico.
- Evalúa los avances de los procesos de intervención e informa a la comunidad de los resultados.

Texto tomado del Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. (SEP, 2012a, pp. 9-12)

APÉNDICE B. CONVOCATORIA PARA EL EXAMEN DE SELECCIÓN. INGRESO A LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. MAYO 2014.

Documento publicado en el periódico local "El Norte", Sección Local, p. 2.

Fecha: domingo 18 de mayo de 2014.



EXÁMEN DE SELECCIÓN PARA INGRESO A LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, EDUCACIÓN PRIMARIA, EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

CONVOCATORIA

A los alumnos egresados de las escuelas preparatorias a participar en los exámenes de selección para ingreso a las Licenciaturas en Educación **Preescolar**, Educación **Primaria**, Educación **Física** y Educación **Especial**, en la modalidad escolarizada, que se ofrecen en las Instituciones Formadoras de Docentes, Públicas y Particulares, del Estado de Nuevo León.

B A S E S

DEL REGISTRO

El aspirante deberá:

- Estar inscrito en el último semestre del bachillerato y tener acreditadas todas las materias de los semestres anteriores. En caso de ser egresado, deberá contar con el Certificado de Bachillerato en el momento de solicitar su registro.
- No estar inscrito en otra licenciatura que imparta alguna institución formadora de docentes.
- Contar con tiempo completo para la realización de actividades extraescolares y las prácticas profesionales desde el primer semestre.
- Acudir personalmente a la institución que desea ingresar en cualquiera de los días hábiles comprendidos del **19 al 30 de mayo, del presente**, en horario de 8:00 a 12:00 y de 14:00 a 18:00 horas.
- Entregar copia de los siguientes documentos:
 - Copia certificada del acta de nacimiento reciente.
 - Certificado de terminación de estudios de Bachillerato o de hándex.
 - CURP
 - Dos fotografías tamaño infantil (blanco y negro o color) no instantáneas.
 - Comprobante de domicilio.
- Llenar solicitud de registro de preinscripción y hacer el pago de \$1100.00 por derecho a examen.
- Recibir la guía informativa para el primer examen, así como la cédula de registro.

DE LOS EXÁMENES

- Se realizará la aplicación de un examen de habilidades verbales, matemáticas y de razonamiento abstracto, a cargo de la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEPE) de la SEP, el **sábado, 14 de junio de 2014**, a las 9:00 horas, en la institución de su elección.
- A los aspirantes preseleccionados con base en los resultados de la DGEPE se les aplicará en fechas designadas por cada una de las escuelas normales, un segundo examen de contenidos básicos de español y matemáticas; y en un tercer momento, una evaluación o inventario de rasgos de personalidad.
- El aspirante se presentará puntualmente en el aula correspondiente 30 minutos antes de la hora señalada.
 - En ningún caso se permitirá el acceso al examen una vez que éste haya iniciado.
 - No habrá otra oportunidad de presentar

estos exámenes de selección.

- El sustentante deberá portar la cédula de registro, indispensable para presentar el examen.
- Para contestar los exámenes se requieren lápices número 2 ó 2 ½ y un borrador para lápiz.

DE LA SELECCIÓN DE ASPIRANTES

Con base en la matrícula autorizada en cada normal, serán aceptados como alumnos en la institución que sustentaron los exámenes de selección, los aspirantes que obtengan los mejores resultados, siempre y cuando no tengan una puntuación menor a 45.

DE LA PUBLICACIÓN DE RESULTADOS

- En cada institución, el **viernes, 4 de julio de 2014**, a las 10:00 horas, se publicará la lista de los aspirantes preseleccionados.
- Los resultados son inapelables.
- Los aspirantes no aceptados deberán acudir al Departamento Escolar y de Archivo de la institución donde presentaron su examen a recoger su documentación, del 14 al 18 de julio, en horas hábiles.

DE LA INSCRIPCIÓN

- La inscripción de alumnos en instituciones formadoras de docentes, públicas y particulares, quedará sujeta a la matrícula autorizada para cada plantel.
- Los aspirantes aceptados realizarán su inscripción de acuerdo a los requisitos establecidos por cada institución.
- Los aspirantes seleccionados que no cuenten con el certificado disponen de un máximo de 20 días hábiles después del inicio de clases para el cumplimiento de este requisito. Si no cumple, se cancelará la inscripción.

TRANSITORIOS

- Lo establecido en esta convocatoria es el único procedimiento para ingresar al plantel.
- Los aspirantes que participen en algún acto fraudulento que contravenga lo establecido en cualquiera de los apartados de las bases de esta convocatoria causarán baja inmediata.
- Lo no previsto en esta convocatoria será resuelto por la Secretaría de Educación del Estado a través de la Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes y la Dirección del Plantel.

APÉNDICE C. CUESTIONARIO SOBRE LAS NOCIONES DE CONCEPTOS DE HISTORIA, USO DE FUENTES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Propósito:

Recopilar información relacionada sobre las nociones que los estudiantes normalistas tienen sobre conceptos y prácticas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Estimad@ estudiante:

Reciba un cordial saludo. Actualmente, estamos realizando un seguimiento al plan de estudios 2012, en este caso en particular para los cursos de la línea curricular de historia.

Solicito su colaboración respondiendo al siguiente cuestionario. Las opiniones y respuestas serán totalmente confidenciales y de uso exclusivo para esta investigación.

Los resultados de la investigación servirán para determinar los retos a superar en la implementación de los planes de estudio de educación normal.

¡Muchas gracias por su colaboración!

El cuestionario consta de cuatro secciones:

- I. Datos personales y sobre formación académica
- II. Manejo de conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia
- III. Estudio de la Historia
- IV. Uso y trabajo con fuentes para el aprendizaje de la historia

Instrucciones generales:

Le solicitamos de la manera más atenta que complete las secciones con sinceridad. No hay respuestas correctas ni incorrectas, estas solo reflejan su opinión.

I. Datos personales y sobre formación académica

1. Seleccione su sexo.

<input type="checkbox"/>	Femenino
<input type="checkbox"/>	Masculino

2. Seleccione el rango de edad en el que usted se encuentra.

	De 17 años o menos
	De 18 a 19 años
	De 20 a 21 años
	De 22 a 23 años
	Mayor de 24 años

3. Nacionalidad

	Mexicana
	Otra _____

4. Ciudad donde vive

	Apodaca
	Escobedo
	García
	Guadalupe
	Juárez
	Monterrey
	San Nicolás de los Garza
	San Pedro Garza García
	Santa Catarina
	Otro: _____

5. Localidad

	Urbana
	Urbana-marginal
	Rural/Foránea

6. Equipamiento del hogar

	Área o sección de biblioteca
	Suscripción a periódicos locales
	Suscripción a revistas
	Servicio de Internet
	Teléfono
	Televisión
	Televisión con acceso Internet
	Servicio de TV por cable
	Servicio de TV por Internet
	Computadora de escritorio
	Computadora tipo Laptop/Netbook
	Tablet
	Ninguna de las anteriores

7. ¿Grupo étnico al que perteneces?

	Indígena
	Mestizo
	Criollo
	Otro: _____

8. En el último año, ¿Qué tanto Usted siente que forma parte de su _____?

	Nada	Poco	Algo	Mucho
Familia				
Barrio/colonia				
Ciudad				
Estado/Entidad federativa				
País				

	Nada	Poco	Algo	Mucho
Escuela Normal				
Comunidad magisterial/docente				

9. Clase social en la que consideras pertenecer.

	Alta
	Media alta
	Media
	Media baja
	Popular

11. Ocupación de los padres

	10. Padre	11. Madre
Emplead@ de gobierno		
Obrer@		
Docente		
Trabajador de tiempo completo en la iniciativa privada		
Trabajador de tiempo parcial en la iniciativa privada		
Trabajador del campo		
Trabajador por cuenta propia		
Am@ de casa/Hogar		
Jubilad@/retirad@		
Desemplead@ temporalmente		
Ya no vive		
Otro:_____		

12. Sector al que pertenecía la escuela donde realizó sus estudios.

Nota: Especificar para cada nivel educativo (Tipo de sostenimiento del plantel educativo)

	Público	Privado
Primaria		
Secundaria		
Bachillerato		

13. En caso de tener alguna carrera del nivel licenciatura terminada, responder la siguiente pregunta: Sector al que pertenecía la escuela donde realizó sus estudios.

Nota. Sólo para los que tiene una carrera terminada.

Licenciatura		
--------------	--	--

14. Carrera normalista que estudia

	Educación física
	Educación primaria
	Educación preescolar
	Educación secundaria con especialidad en Historia

II. Manejo de conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia

Instrucciones: Contesta lo que se te pide.

15. (16) Formato 1. Palabra o concepto estímulo: **Historia**

1. Escribe cinco (5) <u>palabras</u> que te vengan a la mente luego de leer el concepto estímulo	2. Ahora, JERARQUICE las palabras que escribió según su IMPORTANCIA en relación al SIGNIFICADO del concepto estímulo: HISTORIA Donde el 1 significa más importante y 5 menos importante.
--	---

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

17. (18) Formato 2. Palabra o concepto estímulo: **Enseñanza de la historia**

1. Escribe cinco (5) <u>palabras</u> que te vengan a la mente luego de leer el concepto estímulo	2. Ahora, JERARQUICE las palabras que escribió según su IMPORTANCIA en relación al SIGNIFICADO del concepto estímulo: ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Donde el 1 significa más importante y 5 menos importante.
--	---

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

19. (20) Formato 3. Palabra o concepto estímulo: **Aprendizaje de la historia**

1. Escribe cinco (5) <u>palabras</u> que te vengan a la mente luego de leer el concepto estímulo	2. Ahora, JERARQUICE las palabras que escribió según su IMPORTANCIA en relación al SIGNIFICADO del concepto estímulo: APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Donde el 1 significa más importante y 5 menos importante.
--	---

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

21. (22) Formato 4. Palabra o concepto estímulo: **Recursos para aprender la historia**

1. Escribe cinco (5) <u>palabras</u> que te vengan a la mente luego de leer el concepto estímulo	2. Ahora, JERARQUICE las palabras que escribió según su IMPORTANCIA en relación al SIGNIFICADO del concepto estímulo: RECURSOS PARA APRENDER HISTORIA Donde el 1 significa más importante y 5 menos importante
--	---

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

23 (24). Formato 5. Palabra o concepto estímulo: **Estrategias de enseñanza para la historia**

1. Escribe cinco (5) <u>palabras</u> que te vengan a la mente luego de leer el concepto estímulo	2. Ahora, JERARQUICE las palabras que escribió según su IMPORTANCIA en relación al SIGNIFICADO del concepto estímulo: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA HISTORIA Donde el 1 significa más importante y 5 menos importante.
--	--

25. (26) Formato 6. Palabra o concepto estímulo: **Pensamiento histórico**

1. Escribe cinco (5) <u>palabras</u> que te vengan a la mente luego de leer el concepto estímulo	2. Ahora, JERARQUICE las palabras que escribió según su IMPORTANCIA en relación al SIGNIFICADO del concepto estímulo: PENSAMIENTO HISTÓRICO Donde el 1 significa más importante y 5 menos importante.
--	--

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

III. Estudio de la Historia

27. ¿Para Usted, la historia es....?

	Todos los hechos humanos del pasado.
	Los hechos humanos pasados que afectan a las sociedades.
	Los hechos humanos más importantes.
	Otra, especifique _____

28. ¿Te gusta la historia? (Gusto por la Historia)

	No
	Sí, poco
	Sí, algo
	Sí, mucho

29. Escriba algunas ideas relacionadas con los siguientes ejes, de acuerdo a los recuerdos que tenga sobre cómo aprendió o le enseñaron la Historia en los niveles educativos de primaria, secundaria y bachillerato.

Temas	
Actividades en el aula	
Materiales	
Tareas	

30. ¿Por qué estudiar Historia? (Propósito)

Propósitos	Nada importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Conocer el mundo				
Conocer el país				
Adquirir cultura				
Fomentar el crecimiento individual				
Entender el conocimiento común a todos				
Mantener la libertad y la igualdad para todos				
Contar con conciencia histórica				
Progresar hacia una sociedad más igualitaria y equitativa				

31. ¿Para qué los estudiantes de educación básica deben aprender historia? (fines académicos). Nota: educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

Fines para aprender historia	Nada importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Conocer la verdad del pasado				
Establecer conexiones del pasado con el presente				
Conocer/Entender la historia de México				
Llevar a cabo investigación histórica				
Adquirir el conocimiento de hechos básicos de la historia				
Adquirir habilidades para el manejo de la información histórica				
Desarrollar el sentido del tiempo				
Desarrollar el pensamiento histórico				

Fines para aprender historia	Nada importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Aceptar las distintas versiones de los hechos históricos				
Reflexionar sobre las distintas versiones de los hechos históricos				
Desarrollar una interpretación propia sobre procesos históricos.				
Mejorar el futuro propio/comunidad/estado/país				
Valorar y respetar el patrimonio cultural				
Reconocer la conciencia y responsabilidad social				
Favorecer la convivencia democrática e intercultural				

32. ¿Cuál es la importancia de las siguientes estrategias en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia? (Importancia de las estrategias).

Estrategias	Nada importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Indagación por los estudiantes				
Mesas de discusión/discusión grupal/intercambio de ideas entre pares				
Trabajo colaborativo				
Visitas a museos, sitios y/o monumentos históricos				
Elaboración de materiales gráficos: líneas del tiempo, mapas, estadísticas, entre otros				
Elaboración de textos, como resúmenes o cartas imaginarias				
Conferencias/Exposiciones por				

Estrategias	Nada importante	Algo importante	Importante	Muy importante
expertos				
Exposiciones individuales o en grupo por los estudiantes				
Establecimiento de situaciones problema				
Utilización de la tecnología por los estudiantes				
Análisis de documentos por los estudiantes				

33. De acuerdo a su parecer y asumiendo que enseñará contenidos de Historia, identifique el grado de dificultad para enseñar los siguientes saberes y/o competencias generales o específicas relativas a la Historia.

Saberes y/o competencias generales o específicas	Muy fácil	Fácil	Difícil	Muy Difícil
La aproximación crítica a los acontecimientos				
La escritura de un párrafo en historia				
La elaboración de mapas y croquis				
La elaboración de esquemas gráficos				
La construcción de líneas del tiempo				
El estudio de paisajes				
La utilización de las tecnologías de información y comunicación				
La comprensión de acontecimientos				
La lectura de imágenes				
La lectura de imágenes en movimiento (videos, películas, cortometrajes, etc.)				
La lectura de mapas				

Saberes y/o competencias generales o específicas	Muy fácil	Fácil	Difícil	Muy Difícil
La lectura de la organización del espacio				
La extracción de información de documentos				
La lectura o el estudio de los documentos patrimoniales				
La descripción de obras de arquitectura				
El análisis de los documentos fuente (primarios o secundarios)				
Las grandes referencias cronológicas				
Las grandes referencias espaciales				
Las nociones y los conceptos clave de los programas				
El estudio a partir de fuentes orales				

IV. Uso y trabajo con fuentes para el aprendizaje de la historia

34. Respecto al uso de fuentes históricas primarias para el aprendizaje y enseñanza de la Historia, en qué grado de importancia considera Usted que es para...

Usos de fuentes históricas	Nada importante	Algo importante	Importante	Muy importante
Proporcionar un sentido de las condiciones relacionadas con el periodo estudiado				
Crear un contexto para desarrollar habilidades de pensamiento histórico				
Conocer, entender o comprender los hechos, conceptos y generalizaciones				
Cuestionar verdades históricas y participar en la interpretación				
Rendir la información necesaria para el éxito en las pruebas escolares				
Rendir la información necesaria para el				

éxito en las pruebas estandarizadas				
-------------------------------------	--	--	--	--

35. Tipos de fuentes que recuerda haber usado con más frecuencia en su aprendizaje de la Historia

Nota: Señale hasta cinco (5) opciones

Tipos de fuentes		Selección
Imágenes de la época	Fotografías	
	Mapas/croquis	
	Pinturas/paisajes	
	Arquitectura	
Textos redactados o impresos en la época	Periódicos	
	Revistas	
	Documentos oficiales	
Textos redactados luego de haber ocurrido el suceso histórico (<i>excluir libro de texto</i>)	Periódicos	
	Revistas	
	Documentos oficiales	
Videos/grabaciones		
Objetos/vestuario/artefactos		
Orales: testimonios		
Libro de texto		
Otro, especifique _____		

36. Con base a la forma en que aprendió Historia en la escuela, ¿con qué frecuencia realizó las siguientes actividades?

Actividades	Código*		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
Examinar fuentes (ver cuadro previo) para identificar los actores, eventos e ideas claves.		e					

Actividades	Código*		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Siempre
Identificación de la posición (importancia) de algunos actores involucrados en el hecho o suceso de estudio		dme					
Comparar y contrastar los detalles de un hecho o personalidad del actor a través de múltiples fuentes de datos.		ph					
Detectar y evaluar el sesgo y distorsión por parte de los autores de las fuentes (postura del autor)		e					
Interrogar a los datos históricos, dado el contexto de la creación de los mismos		e					
Comentar la credibilidad de la fuente, autoridad o autenticidad de la misma		e					
Identificar la audiencia, es decir, ¿Para quién o quiénes fue creada la fuente?		e					
Identificar los aspectos de continuidad y cambio en lo económico, político, social y cultural		cc					
Identificar las acciones de los actores en los eventos de estudio y la repercusión de las mismas		cyc					
Entender a los actores y sus acciones desde su contexto histórico		ph					
Comentar en qué sentido el hecho histórico y/o actores son significantes históricamente		sh					
Identificar los factores o elementos progreso o declive de una sociedad, grupo y/o actor en un tiempo histórico		cc					
Realizar inferencias con base a la información de las fuentes		e					

* Nota. La columna del código es para uso interno

Colorama, tramas y códigos de los procesos

		significación histórica	sh
		evidencia	e
		continuidad y cambio	cc

Información de codificación sólo para el investigador

		causa y consecuencia	cyc
		perspectiva histórica	ph
		dimensión moral/ética	dme

37. En los últimos 12 meses, has impartido o planeado al menos un plan de clase sobre contenidos de Historia

	Sí
	No

Pasar a la preguntas abiertas

38. Entre los recursos considerados en la planeación o empleados en la clase, ¿los estudiantes de educación básica trabajaron con fuentes históricas?

Nota: Tome en cuenta que en las preguntas anteriores se han mencionado algunos ejemplos

	Sí
	No

Preguntas abiertas (Opcionales)

A continuación se presenta un listado de preguntas abiertas, las cuales son opcionales. Sin embargo, se recomienda al menos dar una lectura a las mismas.

Estas preguntas han sido incluidas debido que en anteriores aplicaciones, los participantes externaron la falta de espacios para externar su opinión.

No es necesario dar respuesta a todas. Ud. puede elegir aquella pregunta donde desee expresar algún comentario u opinión.

42. Comparta su relato sobre cómo fue su experiencia en el aprendizaje de la Historia.

43. Con el conocimiento que tiene Ud. actualmente y luego de haber respondido el cuestionario, ¿Cómo enseñaría Ud. contenidos de Historia en los niveles de educación básica?

44. Si pudiera retroceder en el tiempo, ¿qué observaciones le haría a su profesor de educación básica, para que mejorara sus técnicas y/o estrategias para la enseñanza de la Historia?

45. ¿Cómo le gustaría, que le hubieran enseñando los contenidos de Historia?

¡Gracias por su colaboración!

APÉNDICE D. ÍTEMS ADICIONALES AL CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO PARA LA APLICACIÓN DE CIERRE.

Programa del curso Historia de la Educación en México

¿En qué medida, las actividades para el **curso Historia de la Educación en México** favorecieron en Ud. el alcance de las siguientes competencias y en qué tan importantes son para Uds. éstas?

Nota: Marcar X en Favorecieron e Importancia

Competencias	Favorecieron				Importancia			
	Nada	Sí, poco	Sí, algo	Sí, mucho	--	-	+	++
Usa las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramienta de enseñanza y aprendizaje.								
Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en su práctica profesional.								
Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.								
Conoce, comprende y emplea las nociones teóricas, los conceptos organizadores y los recursos metodológicos de la historia y de la historia de la educación para propiciar el desarrollo de su pensamiento histórico mediante el análisis centrado en el trabajo con fuentes.								
Comprende que la historia de la educación contribuye al desarrollo de las identidades docentes mediante el análisis crítico del pasado y el presente.								
Analiza críticamente diversas interpretaciones históricas y fuentes secundarias sobre sucesos, procesos, personajes y conceptos o nociones históricas y las incorpora en la construcción del conocimiento histórico con sus alumnos.								
Selecciona fuentes históricas primarias pertinentes para ser incorporadas en las actividades de aprendizaje en el aula.								

b) Fines académicos para aprender historia.

Fines académicos		Nivel de importancia					<i>M</i>	<i>Mdn Agr</i>	<i>W</i> ⁺ χ^2	
		<i>N</i>	1	2	3	4			<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>
Conocer la verdad del pasado	D	144	1	17	56	70	3.35	3.41	0.65	0.05 *
	C	103	5	19	30	49	3.19	3.32		
Establecer conexiones del pasado con el presente	D	144	3	13	69	59	3.28	3.34	0.14	0.03 *
	C	103	3	22	36	42	3.14	3.22		
Conocer/Entender la historia de México	D	144	1	3	40	100	3.66	3.69	0.02	0.01 *
	C	103	0	12	35	56	3.43	3.48		
Llevar a cabo investigación histórica	D	144	2	48	59	35	2.88	2.86	0.99	0.54
	C	103	4	29	43	27	2.90	2.92		
Adquirir el conocimiento de hechos básicos de la historia	D	144	0	11	62	71	3.42	3.45	0.08	0.20
	C	102	0	15	42	45	3.29	3.34		
Adquirir habilidades para el manejo de la información histórica	D	144	1	28	72	43	3.09	3.12	0.68	0.58
	C	103	2	17	47	37	3.16	3.21		
Desarrollar el sentido del tiempo	D	144	6	33	59	46	3.01	3.07	0.57	0.85
	C	103	4	19	46	34	3.07	3.14		
Desarrollar pensamiento histórico	D	144	2	25	66	51	3.15	3.21	0.16	0.57
	C	103	1	12	47	43	3.28	3.33		
Aceptar las distintas versiones de los hechos históricos	D	144	4	29	58	53	3.11	3.18	0.19	0.46
	C	103	3	25	47	28	2.97	3.00		
Reflexionar sobre las distintas versiones de los hechos históricos	D	144	2	24	60	58	3.21	3.27	0.23	0.49
	C	103	3	17	50	33	3.10	3.16		
Desarrollar una interpretación propia sobre procesos históricos	D	144	1	27	60	56	3.19	3.24	0.31	0.22
	C	103	4	16	49	34	3.10	3.17		
Mejorar el futuro propio/comunidad/estado/país	D	144	0	7	34	103	3.67	3.70	0.05	0.26 *
	C	103	1	10	26	66	3.52	3.60		
Valorar y respetar el patrimonio cultural	D	144	0	4	39	101	3.67	3.69	0.14	0.53
	C	103	1	5	28	69	3.60	3.65		
Reconocer la conciencia y responsabilidad social	D	144	0	15	45	84	3.48	3.53	0.82	0.66
	C	103	1	9	32	61	3.49	3.55		
Favorecer la convivencia democrática e intercultural	D	144	1	17	53	73	3.38	3.44	0.48	0.60
	C	103	0	9	35	59	3.49	3.53		

Significativa al 0.10 -> en itálicas

Significativa al 0.05 -> en negritas

Significativa al 0.01 -> en itálicas y negritas

c) Importancia de las estrategias durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Importancia de las estrategias				Nivel de importancia					<i>M</i>	<i>Mdn Agr</i>	<i>W</i> ⁺ χ^2	
				<i>N</i>	1	2	3	4			<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>
Indagación/Investigación por los estudiantes			D	144	1	10	69	64	3.36	3.40	0.68	0.17
			C	103	3	14	44	42	3.21	3.29		
Mesas de discusión/discusión grupal/intercambio de ideas entre pares			D	144	1	16	45	82	3.44	3.51	0.22	0.64
			C	103	1	11	40	51	3.37	3.43		
Trabajo colaborativo			D	144	2	18	56	68	3.32	3.39	0.98	0.97
			C	103	2	12	42	47	3.30	3.37		
Visitas a museos, sitios y/o monumentos históricos			D	144	1	8	34	101	3.63	3.68	0.02	0.00 *
			C	103	0	9	45	49	3.39	3.43		
Elaboración de materiales gráficos: líneas del tiempo, mapas, estadísticas, entre otros			D	144	0	10	47	87	3.53	3.57	0.00	0.03 *
			C	103	1	12	46	44	3.29	3.34		
Elaboración de textos, como resúmenes o cartas imaginarias			D	144	3	40	58	43	2.98	3.00	0.03	<i>0.09</i> *
			C	103	7	35	41	20	2.72	2.71		
Conferencias/Exposiciones por expertos			D	144	1	18	63	62	3.29	3.34	0.18	0.50
			C	103	1	20	43	39	3.17	3.22		
Exposiciones individuales o en grupo por los estudiantes			D	144	5	17	69	53	3.18	3.25	0.90	0.91
			C	103	3	15	50	35	3.14	3.20		
Establecimiento de situaciones problema			D	144	0	36	63	45	3.06	3.08	0.68	0.04 *
			C	103	5	18	46	34	3.06	3.14		
Utilización de la tecnología por los estudiantes			D	144	0	15	63	66	3.35	3.40	0.65	0.56
			C	103	1	14	44	44	3.27	3.33		
Análisis de documentos por los estudiantes			D	144	2	13	61	68	3.35	3.41	0.26	0.21
			C	103	0	17	42	44	3.26	3.31		

Significativa al 0.10 -> en itálicas

Significativa al 0.05 -> en negritas

Significativa al 0.01 -> en itálicas y negritas

d) Grado de dificultad para enseñar saberes o competencias relativas a la historia.

Saberes o competencias relativas a la Historia		N	Nivel de dificultad				M	Mdn Agr	W ⁺ χ^2	
			1	2	3	4			Sig.	Sig.
La aproximación crítica a los acontecimientos	D	144	11	80	51	2	2.31	2.32	0.71	0.14
	C	101	2	67	30	2	2.32	2.31		
La escritura de un párrafo en historia	D	144	28	87	27	2	2.02	2.01	0.80	0.97
	C	103	21	60	21	1	2.02	2.01		
La elaboración de mapas y croquis	D	144	39	81	21	3	1.92	1.88	0.93	0.31
	C	103	35	47	20	1	1.87	1.83		
La elaboración de esquemas gráficos	D	144	42	67	34	1	1.96	1.94	0.87	0.84
	C	103	29	53	20	1	1.93	1.90		
La construcción de líneas del tiempo	D	144	63	63	16	2	1.70	1.64	0.45	0.72
	C	103	38	51	13	1	1.78	1.73		
El estudio de paisajes	D	144	28	74	41	1	2.10	2.12	0.56	0.83
	C	103	18	53	30	2	2.16	2.17		
La utilización de las tecnologías de información y comunicación	D	144	64	68	11	1	1.65	1.61	0.48	0.24
	C	103	49	39	12	3	1.70	1.61		
La comprensión de acontecimientos	D	144	37	65	40	2	2.05	2.05	0.59	0.42
	C	103	20	55	25	3	2.11	2.10		
La lectura de imágenes	D	144	48	65	28	3	1.90	1.85	0.32	0.58
	C	103	29	53	17	4	1.96	1.90		
La lectura de imágenes en movimiento (videos, películas, cortometrajes, etc.)	D	144	64	63	15	2	1.69	1.63	0.40	0.53
	C	103	42	51	7	3	1.72	1.66		
La lectura de mapas	D	144	29	73	41	1	2.10	2.11	0.82	0.29
	C	103	24	55	21	3	2.03	2.00		
La lectura de la organización del espacio	D	144	21	67	50	6	2.28	2.30	0.57	0.34
	C	103	11	60	29	3	2.23	2.24		
La extracción de información de documentos	D	144	26	72	42	4	2.17	2.18	0.24	0.93
	C	102	17	49	32	4	2.23	2.23		
La lectura o el estudio de los documentos patrimoniales	D	144	18	64	57	5	2.34	2.36	0.29	0.75
	C	103	14	39	45	5	2.40	2.43		
La descripción de obras de arquitectura	D	144	6	55	71	12	2.62	2.61	0.56	0.07
	C	102	13	32	46	11	2.54	2.56		
El análisis de los documentos fuente (primarios o secundarios)	D	144	15	76	48	5	2.30	2.31	0.37	0.58
	C	102	11	45	42	4	2.38	2.40		
Las grandes referencias cronológicas	D	144	17	65	60	2	2.33	2.36	0.71	0.17
	C	103	18	46	34	5	2.25	2.26		
Las grandes referencias espaciales	D	144	16	54	71	3	2.42	2.46	0.16	0.15
	C	103	8	41	46	8	2.52	2.53		
Las nociones y los conceptos clave de los programas	D	144	17	75	47	5	2.28	2.29	0.52	0.93
	C	103	13	50	37	3	2.29	2.31		
El estudio a partir de fuentes orales	D	144	33	67	39	5	2.11	2.10	0.51	0.46
	C	103	19	51	32	1	2.15	2.17		

Significativa al 0.10 -> en itálicas

Significativa al 0.05 -> en negritas

Significativa al 0.01 -> en itálicas y negritas

Sección del cuestionario: Uso y trabajo con fuentes para el aprendizaje de la historia

a) Importancia del uso y trabajo con fuentes para el aprendizaje y enseñanza de la Historia

Uso de fuentes históricas para el aprendizaje y enseñanza de la Historia		N	Grado de importancia				M	Mdn Agr	W ⁺ χ^2	
			1	2	3	4			Sig.	Sig.
Proporcionar un sentido de las condiciones relacionadas con el periodo estudiado	D	144	0	38	83	23	2.90	2.88	0.13	0.26
	C	103	0	37	53	13	2.77	2.73		
Crear un contexto para desarrollar habilidades de pensamiento histórico	D	144	1	20	70	53	3.22	3.26	0.01	0.14 *
	C	103	4	19	52	28	3.01	3.06		
Conocer, entender o comprender los hechos, conceptos y generalizaciones	D	144	1	14	48	81	3.45	3.51	0.01	0.07 *
	C	103	3	11	47	42	3.24	3.31		
Cuestionar verdades históricas y participar en la interpretación	D	144	1	19	62	62	3.28	3.34	0.01	0.19 *
	C	103	4	17	47	35	3.10	3.17		
Rendir la información necesaria para el éxito en las pruebas escolares	D	144	2	16	59	67	3.33	3.39	0.00	0.01 *
	C	103	3	21	51	28	3.01	3.05		
Rendir la información necesaria para el éxito en las pruebas estandarizadas	D	144	2	15	67	60	3.28	3.34	0.00	0.00 *
	C	103	5	24	50	24	2.90	2.93		

Significativa al 0.10 -> en itálicas

Significativa al 0.05 -> en negritas

Significativa al 0.01 -> en itálicas y negritas

b) Actividades relacionadas con los procesos de indagación (conceptos de segundo orden) para el aprendizaje de la historia.

Pensamiento histórico		N	Nivel de frecuencia					M	Mdn Agr	W ⁺	χ ²
			1	2	3	4	5			Sig.	Sig.
Evidencia											
Examinar fuentes (ver ítem previo) para identificar los actores, eventos e ideas claves.	D	144	16	37	44	32	15	2.95	2.93	0.13	0.49
	C	101	9	23	26	33	10	3.12	3.19		
Detectar y evaluar el sesgo y distorsión por parte de los autores de las fuentes (postura del autor)	D	144	20	39	50	26	9	2.76	2.73	0.82	0.84
	C	102	18	29	32	19	4	2.63	2.61		
Interrogar a los datos históricos, dado el contexto de la creación de los mismos	D	144	17	26	51	35	15	3.03	3.08	0.65	0.76
	C	102	8	24	36	23	11	3.05	3.03		
Comentar la credibilidad de la fuente, autoridad o autenticidad de la misma	D	144	18	26	51	34	15	3.01	3.06	0.76	0.90
	C	102	11	23	33	23	12	3.02	3.02		
Identificar la audiencia, es decir, ¿Para quién o quiénes fue creada la fuente?	D	144	24	37	40	31	12	2.79	2.77	0.73	0.94
	C	101	20	22	28	23	8	2.77	2.78		
Realizar inferencias con base a la información de las fuentes	D	144	11	30	41	38	24	3.24	3.27	0.25	0.62
	C	102	13	24	26	26	13	3.02	3.02		
Significancia histórica											
Comentar en qué sentido el hecho histórico y/o actores son significantes históricamente	D	144	5	20	41	49	29	3.53	3.59	0.97	0.94
	C	102	4	14	30	30	24	3.55	3.60		
Continuidad y cambio											
Identificar los aspectos de continuidad y cambio en lo económico, político, social y cultural	D	144	8	25	43	46	22	3.34	3.39	0.02	0.09 *
	C	101	3	9	25	39	25	3.73	3.81		
Identificar los factores o elementos de progreso o declive de una sociedad, grupo y/o actor en un tiempo histórico	D	144	6	24	50	43	21	3.34	3.37	0.73	0.76
	C	102	7	12	35	32	16	3.37	3.43		
Causa y consecuencia											
Identificar las acciones de los actores en los eventos de estudio y la repercusión de las mismas	D	144	7	23	54	42	18	3.28	3.31	0.68	0.25
	C	102	6	17	34	22	23	3.38	3.39		
Perspectiva histórica											
Comparar y contrastar los detalles de un hecho o personalidad del actor a través de múltiples fuentes de datos.	D	144	9	31	48	43	13	3.14	3.18	0.64	0.33
	C	102	11	23	24	37	7	3.06	3.16		
Entender a los actores y sus acciones desde su contexto histórico	D	144	6	30	48	43	17	3.24	3.26	0.69	0.22
	C	102	7	20	28	25	22	3.34	3.38		
Dimensión moral/ética											
Identificar la posición (importancia) de algunos actores involucrados en el hecho o suceso de estudio	D	144	8	30	46	39	21	3.24	3.26	0.52	0.62
	C	102	10	18	37	25	12	3.11	3.15		

Significativa al 0.10 -> en itálicas

Significativa al 0.05 -> en negritas

Significativa al 0.01 -> en itálicas y negritas

Sección del cuestionario: Programa del curso de la Educación en México

Competencias que se favorecen en el curso de Historia de la educación en México

Competencias	Tipo	Porcentaje (%)	
		Se favorecieron en el curso	Importancia
Usa las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramienta de enseñanza y aprendizaje.	Perfil de egreso	81	67.2
Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en su práctica profesional.	Perfil de egreso	67.1	55.7
Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.	Perfil de egreso	72.9	56.3
Conoce, comprende y emplea las nociones teóricas, los conceptos organizadores y los recursos metodológicos de la historia y de la historia de la educación para propiciar el desarrollo de su pensamiento histórico mediante el análisis centrado en el trabajo con fuentes.	Específica del curso	61.6	46.4
Comprende que la historia de la educación contribuye al desarrollo de las identidades docentes mediante el análisis crítico del pasado y el presente.	Específica del curso	71.3	61.3
Analiza críticamente diversas interpretaciones históricas y fuentes secundarias sobre sucesos, procesos, personajes y conceptos o nociones históricas y las incorpora en la construcción del conocimiento histórico con sus alumnos.	Específica del curso	66.7	51.5
Selecciona fuentes históricas primarias pertinentes para ser incorporadas en las actividades de aprendizaje en el aula. Conduce su propio aprendizaje histórico a través de la investigación permanente.	Específica del curso	69.1	52.6

Se omite una competencia específica del curso, por razones de fallas en la aplicación de campo: “Conduce su propio aprendizaje histórico a través de la investigación permanente”.

APÉNDICE F. EJEMPLO DE CONSTRUCCIÓN DE LA REDES SEMÁNTICA USANDO EXCEL.

Conteo de palabras y cálculo del peso semántico de las palabras definidoras

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	Red 1: Historia													
2	Campo semántico	D I A G N Ó S T I C O												
3	CONCEPTOS	1	2	3	4	5	Menciones	Conteo	5	4	3	2	1	Total Peso
4	ABUELOS	0	0	1	0	0	1	1	0	0	3	0	0	3
5	ABURRIDO	1	0	1	0	2	4	4	5	0	3	0	2	10
6	ABURRIMIENTO	0	1	0	0	0	1	1	0	4	0	0	0	4

Cálculo del valor unificado J

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Red 1: Historia							
2	Campo semántico	D I A G N Ó S T I C O						
3	CONCEPTOS	Conteo	Total Peso	Valor M - Unificado	J = 181			
4	PASADO	37	135	1	177			
5	HECHOS	11	42	2	140			
6	GUERRAS	20	57	3	100			
7	TIEMPO	24	83	4	88			

Cálculo de los valores M Total y FMG. Conformación del conjunto SAM.

	A	B	C	D	E
1	Red 1: Historia				
2	Campo semántico	D I A G N Ó S T I C O			
3	CONCEPTOS	Lugar	Valor M - Unificado	Valor FMG %	
4	PASADO	1	177	100%	
5	HECHOS	2	140	79.1%	
6	GUERRAS	3	100	56.5%	
7	TIEMPO	4	88	49.7%	

APÉNDICE G. TRIANGULACIÓN DE DATOS

		Alumnos docentes		SEP - DGESPE	Revisión Teórica
Instrumentos		Cuestionario	Producciones de los estudiantes	Documentos oficiales	
Dimensiones de estudio		Cohorte LEP 2014	Voluntarios		
Estudio de la Historia					
Concepto de Historia		x		x	Matute (2010); González González (1998); Sánchez Quintanar (2002)
Gusto por la historia		x			
Propósito de estudio		x		x	
Fines académicos		x		x	
Enseñanza de la historia					
Enseñanza de la historia		x			Taboada (2003); (Sánchez Quintanar, 2001); (López 1996); Florescano (2000); Lerner (1998)
Grado de dificultad para enseñar historia		x			
Aprendizaje de la historia					
Aprendizaje de la historia		x		x	Henríquez y Pagés (2004); Laville (2001); Plá (2005); Seixas y Peck (2004); Lomas (1990); Reisman y Wineburg (2008); Wineburg (1999); Carretero (2007); Carretero y Castorina (2010); Kriger y Carretero (2010); Santisteban Fernández (2007)
Experiencia sobre el aprendizaje de la historia		x			
Recursos para aprender la historia				x	
Fuentes históricas	Uso de las fuentes	x	x	x	
	Grado de importancia			x	Soto y Álvarez (1998); Febvre (1982); Hurtado Galves (2009); Seixas (2011)
	Tipos de fuentes		x	x	
	Localización/Búsqueda/Selección			x	
Importancia de las estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la historia		x			Mora Hernández y Ortiz Paz (2012); Montaner Perales (2012)
Estrategias de enseñanza para la historia		x			
Procesos de Indagación	Significación histórica	x	x	x	Sánchez Quintanar (2002); Lomas (1990); Seixas y Peck (2004); (Seixas, 2011)
	Evidencia	x	x	x	
	Continuidad y Cambio	x	x	x	
	Causa y consecuencia	x	x	x	
	Perspectiva histórica	x	x	x	
	Dimensión moral/ética	x	x	x	

CURRICULUM VITAE

Maricarmen Cantú Valadez

mccantu@gmail.com

Originaria de Monterrey, Nuevo León

Ha realizado estudios de nivel de licenciatura, obteniendo los grados en Ingeniería en Sistemas Computacionales por el Instituto Tecnológico de Nuevo León y en Docencia Tecnológica por el Centro de Actualización del Magisterio de Monterrey. A nivel maestría cuenta con estudios en Administración en Relaciones Laborales por la Universidad Autónoma de Nuevo León y ha obtenido el grado por sus estudios en Tecnología Educativa y Gestión Pública por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. En todos ellos, ha sido primer lugar de la generación.

Su desarrollo profesional en educación, se ha enfocado en la formación docente. Ha laborado en instituciones de educación superior reconocidas en Nuevo León, en programas de pregrado y posgrado en educación, como la Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita; la Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza; la Escuela de Ciencias de la Educación y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Su interés en investigación se centra en tres ejes: a) formación docente, b) TIC, e c) historia de la educación normal en México.

En los últimos tres años ha publicado y participado en eventos académicos a fin de difundir y divulgar aspectos de su trabajo de tesis.